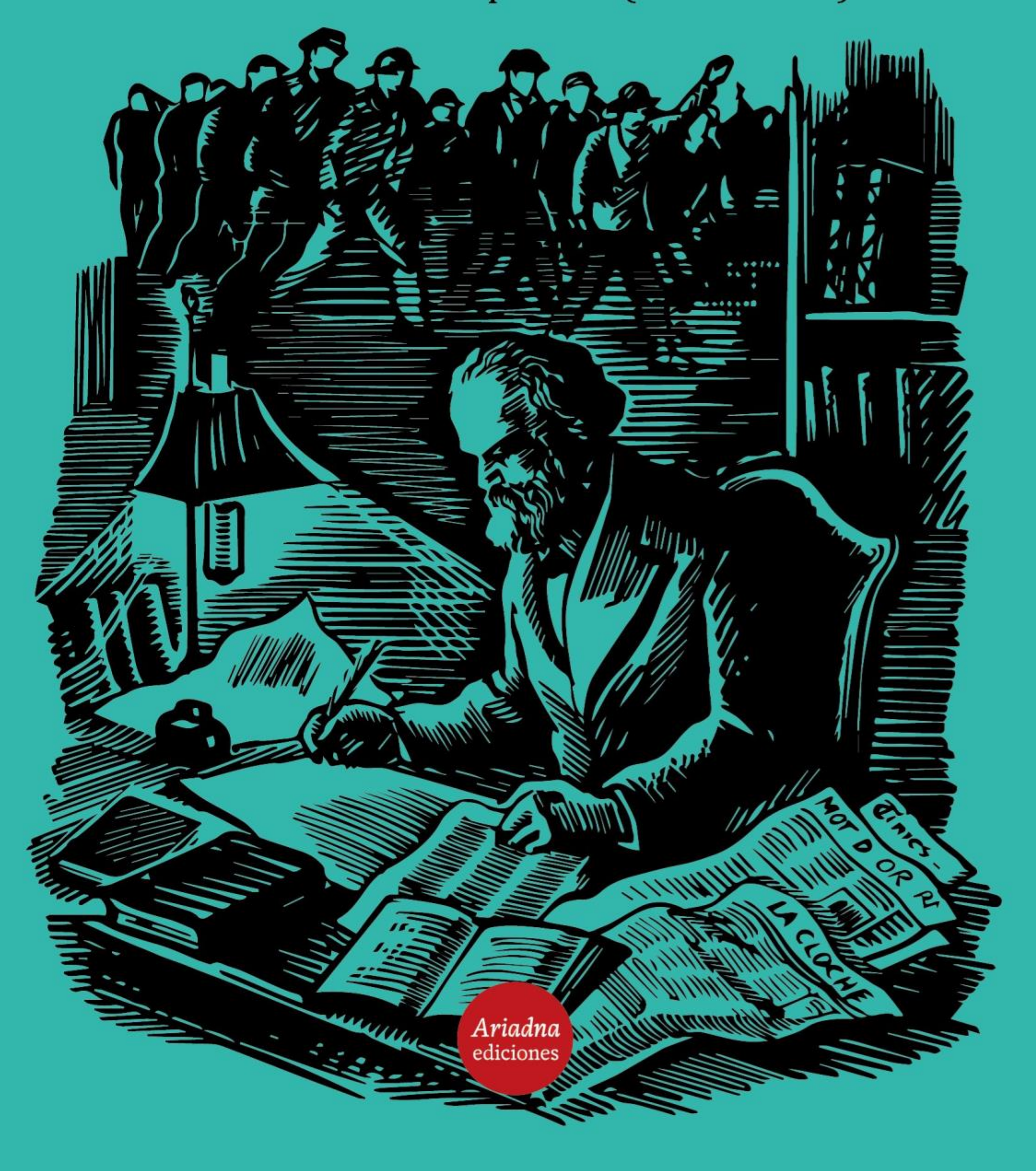
Cristian Olivares Gatica | J. Fabián Cabaluz Ducasse | Felipe Zurita Garrido
(Editores)

Karl Marx y el campo pedagógico

Ensayos a partir del estudio colectivo de sus textos tempranos (1839-1848)



Ariadna
ediciones

Karl Marx y el campo pedagógico.
Ensayos a partir del estudio colectivo de sus textos tempranos
(1839-1848)

Santiago, Chile

Los trabajos que integran este libro fueron sometidos a un proceso de evaluación por pares en la modalidad de sistema de referato ciego.

Colección Pachakuti de Pedagogía Crítica Latinoamericana N°1

Karl Marx y el campo pedagógico.
Ensayos a partir del estudio colectivo de sus textos tempranos (1839-1848)

Cristian Olivares Gatica,
J. Fabián Cabaluz Ducasse &
Felipe Zurita Garrido
(Editores)

Grupo de Estudios "Educación Popular y Pedagogías Emancipatorias" (GEPEM)
Departamento de Educación Básica
Facultad de Filosofía y Educación
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

ISBN: 978-956-6276-02-9
Santiago de Chile
Primera edición, noviembre 2023
Gestión editorial: Ariadna Ediciones
http://ariadnaediciones.cl/
https://doi.org/10.26448/ae9789566276029.81

Composición: Matías Villa



Este libro ha contado con el auspicio y patrocinio de la Dirección de Vinculación con el Medio y Extensión de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)

Obra postulada y/o ingresada a plataformas internacionales: Book Citation Index (sólo en inglés), ProQuest, OAPEN, ZENODO, DOAB, Digital Library of the Commons, SSOAR, Open Library (Internet Archive) HAL Archives Ouvertes (Francia); UBL (Universidad de Leipzig), Humanities Commons; Historicum.net (Alemania); Pekín University Library; Scilit (Literatura científica), Humanities Commons (Open Access Book Network)

Todos los libros de Ariadna Ediciones cumplen con los requisitos de selección de originales de la SPI (Scholarly Publishers Indicators) y el proceso de evaluación por pares ciegos externos

Índice

Prólogo

Las dimensiones pedagógicas de la Ontología del Ser o de las pedagogías de Karl Marx hacia la emancipación humana y no humana

Lia Pinheiro Barbosa

Al ser invitada a escribir el Prefacio de este libro, "Karl Marx y el campo pedagógico. Ensayos a partir del estudio colectivo de sus textos tempranos (1839-1848)", algunos sentipensamientos emergieron a partir de mi lectura: primero, leer el libro y conocer sus caminos de reflexión colectiva, crítica y comprometida, entretejidos en *tiempos de encierro;* segundo, adentrar a los escritos prístinos de Karl Marx en los *tiempos de regreso del fascismo* en el mundo, pese la experiencia histórica del fascismo en el siglo XX; tercero, identificar las dimensiones pedagógicas de las reflexiones de Marx en diálogo con las *pedagogías de las luchas* del campo popular, que una vez más irrumpieron en los años previos de la pandemia y que siguen.

Estas líneas son escritas a partir de estas primeras reflexiones provocadas por la lectura y en el año 2023, tres años después de vivir aquello que puede ser considerado una de las peores experiencias vividas en el siglo XXI, provocada por el Sars-Cov-2, el nombre del entonces nuevo coronavirus identificado como agente etiológico de la enfermedad denominada Covid-19, en que se murió 6.960.783, según los datos de la Organización Mundial de Salud (OMS), en el segundo semestre de este año. ¡Somos sobrevivientes de esta experiencia epocal!

La vivencia de la pandemia de la Covid-19 como una situación límite en escala global no solo activó el miedo a la muerte como un sentimiento genuinamente humano, sino también puso de manifiesto las profundas contradicciones de un modelo de desarrollo histórico basado en la concentración de la riqueza, la generación de desigualdad social y el vaciamiento de la dimensión pública del Estado, especialmente su ineficacia para dar respuestas inmediatas en términos de medidas sanitarias a través del sistema público de salud. En otros términos, los tiempos de la pandemia develaron, para quienes no querían ver, la desgarradora desigualdad vivenciada en diferentes partes del mundo, legado del paradigma civilizatorio capitalista, marcado por una racionalidad individualizante, por violentos procesos históricos de expropiación, despojos y enajenación, y

que, en los umbrales del siglo XXI, intensifica su faz como una *política de muerte*, tal cual se afirma cotidianamente las diversas luchas populares en el sur global.

En aquel momento, la socióloga boliviana Silvia Cusicanqui consideraba[1] el tiempo de la pandemia como un *tiempo de revelación*, en el sentido de revelar cómo un virus, un organismo microscópico que muta y necesita de un cuerpo vivo para reproducirse, logra generar las condiciones objetivas para detener al mundo y provocar un proceso de decrecimiento económico. La pensadora reflexionaba que, en diferentes momentos de la historia, ha habido muchas luchas para romper con un modelo de desarrollo basado en la exclusión social. Para ella, encontrarse de repente con un posible colapso de la economía capitalista provocado por un virus era un momento oportuno para hacer una revisión histórica de las profundas contradicciones inherentes al capitalismo y retomar las lecciones aprendidas por las bases en su largo camino de resistencia.

Obligarse al encierro como una estrategia de freno de la propagación acelerada del desconocido virus y de sobrevivencia a él retó a la condición humana como un ser social y de sociabilidades. Retó a la mayoría de nosotras y nosotros como clase trabajadora que necesita vender su fuerza de trabajo para garantizar su sobrevivencia cotidiana. Nos obligó a mirar y reconocer el capitalismo como una hidra, *la Hidra Capitalista,* según la caracteriza la representación estética del Movimiento Zapatista, al evocar la Hidra de Lerna y sus múltiples cabezas de un capitalismo que se expande y que, muy lamentablemente, no colapsó a la acción del Sars-Cov-2.

El encierro nos conllevó al ejercicio de revisión histórica hacia la crítica al capitalismo como paradigma civilizatorio. Un ejercicio que se concretizó con la iniciativa del Centro de Estudios de Marxismo y Educación (CEMED), vinculado al Departamento de Educación Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, al proponerse un Círculo de Estudios de los escritos de Karl Marx en tres etapas: el Círculo de Estudios "Escritos tempranos de Karl Marx (1839-1848). Lectura colectiva desde el campo educativo y pedagógico"; el "Segundo Círculo de Estudios. Del Manifiesto a los Grundrisse: Escritos de Karl Marx, 1848-1858. Lectura colectiva desde el campo pedagógico"; y el "Tercer Círculo de Estudios de la obra de Karl Marx: Los Grundrisse (1857-1858). Una lectura desde el Campo Pedagógico".

[1] En el conversatorio "Coronavírus desnuda crisis del capitalismo", disponible en: https://n9.cl/93b0s

El libro que las lectoras y los lectores tienen en manos es fruto de este esfuerzo de una lectura colectiva de trabajadoras y trabajadores de la educación, estudiantes, educadoras y educadores populares, que se dedicaron a leer alrededor de 2.200 páginas, en reuniones quincenales, para un estudio profundo de uno de los mayores pensadores y teóricos del capitalismo, Karl Marx. Y más: de desafiarse a hacer del *encierro y de la ruptura radical de la sociabilidad presencial como principio de nuestra existencia en comunidad* en una potencia creativa para *demarcar las pantallas* como espacio de subversión colectiva frente al orden instituido por un Estado fallido, que nos obliga a profundizar la condición individual trasmutada en el encierro.

Organizado en once capítulos, el libro reúne los aprendizajes de ese colectivo con respecto a las contribuciones filosóficas, políticas, teóricas y conceptuales de Marx al campo educativo y pedagógico, al tiempo que se propone promover espacios de producción de "saber pedagógico militante", articulados con las luchas populares y las pedagogías críticas, en un proceso de reflexión dialógica, colectiva, ética y comprometida con el enfrentamiento de las problemáticas históricas vivencias en América Latina.

Quisiera destacar algunas claves pedagógicas que emergen de este libro al situar el pensamiento pedagógico de Karl Marx y su vigencia en la historia del presente, especialmente al reconocer el papel de la pedagogía en los procesos de formación política del campo popular, en la construcción de la conciencia de clase en sí y para sí en el siglo XXI, período histórico que nos desafía a la incorporación de nuevos matices que estructuran los procesos de dominación, opresión y dominación y que son imprescindibles de un análisis crítico en el ámbito de la lucha de clases hacia la emancipación popular.

Lo primero consiste en la vigencia de los conceptos clásicos en la obra de Marx: el principio de la totalidad como punto de partida metodológico de todo conocimiento histórico, sobre todo en la interpretación de nuestra existencia más allá de una perspectiva antropocéntrica, invitándonos a comprender nuestra existencia como Ser Social en coexistencia con la naturaleza. El segundo concepto clásico es el de omnilateralidad, entendido como una vía de recomposición de la unidad dialéctica del ser humano como un Ser concebido integralmente en su cuerpo y mente, razón y emoción; por lo tanto, la omnilateralidad como concepto de superación de las lógicas de separación dicotómica del capitalismo en la consolidación de la división social del trabajo.

Por otro lado, al presentarnos las dimensiones pedagógicas de la obra marxiana, el libro nos revela las transcendencias de Marx en las luchas contemporáneas, sobre todo aquellas conducidas por la *praxis* política,

pedagógica y teórica de las luchas indígenas y feministas que, al asumir el principio de la totalidad como método analítico, enfatizan el patriarcado, el colonialismo y el racismo como pilares que estructuran la dominación social. En el caso de la teoría social feminista, convócanos a problematizar el lugar de las mujeres en la reproducción del capitalismo: "¿Serán las mujeres un Ser?", pregunta presente en el libro y que interpela la Ontología del Ser Social en la obra de Marx y la concepción revolucionaria de la lucha de clases.

Lo mismo se puede decir con respecto al concepto de enajenación asociado a la construcción de la identidad que, según planteado en el libro, favorece la degradación del Ser Indígena, transfigurándose en su negación como un Ser, al tiempo que a él son atribuidos los signos del atraso, de lo bárbaro, de lo inculto, provocando, de manera (in)consciente, prácticas racistas.

Asimismo, esa apertura conceptual conlleva a plantear un paradigma distinto en el abordaje de la omnilateralidad desde los afectos, los cuidados, incorporando los sentidos de lo común y de la comunidad, más allá de lo humano, como elementos indisociables de nuestra emancipación como seres. Hay un profundo aprendizaje pedagógico que emerge de ese diálogo con Marx, transcendiéndolo: tiene que ver con la concepción de los horizontes y los sujetos de la emancipación. En el ámbito de la lucha de clases reivindicada en la *praxis* política indígena, la concepción de emancipación no se limita a una emancipación humana, sino que debe ir más allá de lo humano, al reconocer que somos y existimos en coexistencia con la naturaleza y otros seres.

Como plantea el libro, comprender estos otros matices en la relación entre el ser humano y la naturaleza, una relación que se establece desde una unidad dialéctica, permitirá a nosotras y nosotros una interpretación crítica con respecto a las lógicas de despojo y destrucción de la naturaleza en la actual etapa de capitalismo. Pero a la vez, ampliará nuestros lentes analíticos con respecto a la naturaleza de la lucha de clases plasmadas en las luchas articuladas por una diversidad de movimientos populares que no se definen únicamente por la identidad obrera.

Otra categoría que emerge del pensamiento pedagógico de Marx es el de trabajo enajenado, entendido como categoría de la vida moderna que se transmuta a un concepto de *privación, ruina o desmoronamiento ontológico*, según lo planteado *ipsis litteris* en el libro. Un aspecto medular de la enajenación en clave pedagógica está relacionado con la *enajenación del ser* en el siglo XXI, período histórico de consolidación de la revolución tecnológica, en que se profundiza la enajenación del ser, al imponer la sustitución de nuestra capacidad cognitiva, creativa, reflexiva crítica por la inteligencia artificial.

Desde mi perspectiva, el libro atina para este aspecto, al arrojar luces a los desafíos pedagógicos más allá de lo explicitado en los contextos de la pandemia, considerando la persistencia del analfabetismo como problema estructural y la exclusión digital en los contextos escolares y universitarios. Si consideramos, en diálogo con Marx, que el proceso pedagógico impulsado por la formación educativa y política del campo popular requiere un ejercicio colectivo de estudio y reflexión para una interpretación crítica de la naturaleza del capitalismo, es una tarea urgente atinar para los significados de la enajenación del ser con la emergencia de la inteligencia artificial, sobre todo en sus intentos de arrebato de nuestra potencia creativa. Ello se revela, por ejemplo, en los riesgos del uso de herramientas como el ChatGPT que sustituye el ejercicio de reflexión crítica, que amerita tiempo y maduración, por el teclear de una "palabra clave", una temática y esperar a que la inteligencia artificial nos escriba un texto.

En síntesis, la obra "Karl Marx y el campo pedagógico. Ensayos a partir del estudio colectivo de sus textos tempranos (1839-1848)", nos invita a conocer el pensamiento pedagógico de Marx, al tiempo que la articula con el sentido práctico de la vida que, en la perspectiva de ese pensador, se establece en el vínculo indisociable entre el pensamiento y la práctica, es decir, la filosofía de la *praxis,* que se materializa en una *praxis* pedagógica en el ámbito de las luchas impulsadas por el campo popular.

En ese marco, comulgo de las intencionalidades políticas y pedagógicas planteadas en el libro, cuando afirman, en la introducción a la obra, que: "leer y estudiar a Marx desde Nuestra América rebelde, implica necesariamente, vincularlo creativamente con las luchas de la clase trabajadora, de las naciones y pueblos indígenas y afrodescendientes, de los movimientos feministas y disidencias sexuales, las organizaciones estudiantiles y juveniles, de todo grupo social en condición de dominación, explotación, opresión o exclusión social. En otros términos, creemos necesario impulsar procesos colectivos de lectura y estudio de Marx y los marxismos, que sean profundamente políticos, territorializados, heterodoxos y rebeldes."

El libro cuya semilla se siembra en los *tiempos de encierro*, florece en *tiempos de celebración*, cuando festejamos luchas emblemáticas de América Latina, como los son las celebraciones de los 40 años del Movimiento Sin Tierra en Brasil, los 40 años del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, los 30 años de la Ley Revolucionaria de Mujeres y la insurgencia armada Zapatista, para citar dos movimientos de referencia internacional. En ambos encontramos la materialización de las dimensiones pedagógicas de la Ontología del Ser, al proponerse a construir una concepción educativa y

pedagógica articulada con un proyecto político para la emancipación. Las pedagogías de Marx se hacen presentes en su *praxis* educativo-política.

Finalizo este prólogo invitándoles a leer este bello libro, que sin lugar a duda será un referente para todas y todos que seguimos las huellas de Marx, no para reproducir de manera revisionista su legado reflexivo. Al contrario, apropiarse del método, profundizar sus categorías, dialogar con él, presentándole nuestra lectura en otro tiempo histórico, en otras geografías.

Escrito entre las tierras del cangaço, en el noreste brasileño y las tierras insurgentes de los Altos de Chiapas, México, ambos territorios de resistencia y de rebeldía, principios educativos y pedagógicos de la lucha de clases.

Introducción

Notas a partir del Círculo de Estudios sobre los Textos Tempranos de Karl Marx (1839-1848) leídos desde el Campo Pedagógico

Cristian Olivares Gatica[2]
Fabián Cabaluz Ducasse[3]
Felipe Zurita Garrido[4]

El libro que tiene en sus manos, es resultado de un proceso de construcción colectiva, abiertamente posicionado dentro del amplio campo marxista. Su contenido remite a un conjunto de once ensayos creados a partir de la enriquecedora experiencia de lo que fue el Círculo de Estudios "Escritos tempranos de Karl Marx (1839-1848). Lectura colectiva desde el campo educativo y pedagógico", desarrollado en Santiago de Chile durante el año 2020, el cual fue organizado por el Centro de Estudios de Marxismos y Educación (CEMED), que es el nombre que precedió a nuestro actual Grupo de Estudios en "Educación Popular y Pedagogías Emancipatorias" (GEPEM). Por lo expuesto, nos parece importante comenzar este texto con nuestra reflexión en torno a la relevancia y pertinencia de estudiar el legado de Karl Marx desde el campo pedagógico; continuar con describir algunos elementos centrales de lo que fue la experiencia del círculo de estudios; y finalmente, exponer algunos aspectos importantes del presente libro.

Leyendo a Marx desde el campo educativo y pedagógico

Desde que comenzamos con el Centro de Estudios de Marxismos y Educación (CEMED), espacio adscrito al Departamento de Educación

[2] Docente del Departamento de Educación Básica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Educador Popular de la Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin. Coordinador del Grupo de Estudios "Educación Popular y Pedagogías Emancipatorias" (GEPEM). cristian.olivares_g@umce.cl

[3] Académico e investigador Universidad de Playa Ancha, Convocatoria Nacional Subvención a Instalación en la Academia (Convocatoria año 2021, Folio SA77210044). Coordinador del Grupo de Investigación de Pedagogías Latinoamericanas, UPLA. Educador popular fabiancabaluz@gmail.com

[4] Académico e investigador del Departamento de Educación Básica y del Centro de Investigación en Educación (CIE-UMCE), Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE). Grupo de Estudios "Educación Popular y Pedagogías Emancipatorias" (GEPEM). felipe.zurita@umce.cl

Básica de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE, ex Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile), hemos impulsado la apertura de una línea de trabajo en diversas dimensiones que ha avanzado en la articulación del campo pedagógico y las perspectivas marxistas, con la finalidad de contribuir desde allí en la formación de estudiantes de pedagogía, docentes, educadoras/es populares y trabajadoras/es de la educación en el país y otros territorios del continente nuestro americano.

Desde nuestra perspectiva, es preocupante la invisibilización de uno de los máximos exponentes del pensamiento crítico y revolucionario del mundo en los espacios académicos y políticos de las universidades públicas del país. Por lo mismo, afirmamos que, en la lectura directa de la obra del filósofo de Tréveris, existen enormes contribuciones epistemológicas, políticas, históricas, teóricas y conceptuales que permiten nutrir las corrientes críticas, materialistas y emancipadoras del tiempo presente. Leer a Marx y a diferentes corrientes vinculadas al marxismo, permite dotar de un conjunto de herramientas a las luchas populares desarrolladas actualmente en Nuestra América y otras partes del mundo.

Conocemos numerosos trabajos que han analizado las contribuciones de Karl Marx al campo pedagógico, y que han retomado sus escritos vinculados a temas educativos; así como también sabemos que han existido numerosos proyectos y experiencias político-pedagógicas que se han inspirado y configurado a partir de los planteamientos y propuestas del marxismo[5]. Sin embargo, todo este acumulado actualmente se encuentra marginado e invisibilizado en los espacios universitarios preocupados de la formación docente. Las pedagogías de inspiración marxista desarrolladas a escala regional y planetaria, se encuentran desalojadas de mallas curriculares, programas de estudio, materiales bibliográficos y líneas de investigación, de aquellos espacios que se ocupan de la formación del profesorado en Chile.

---

[5] Entre ellos: Carbonell, Jaume. (1986). "Marx y la pedagogía: cuatro notas sobre la pedagogía marxista y su crítica al reformismo pedagógico y escolar". En: Fernández Enguita, Mariano (ed.). *Marxismo y sociología de la educación*. Ediciones Akal. Madrid, España. Pp. 237-253; Fernández Enguita, Mariano. (1985). *Trabajo, escuela e ideología. Marx y la crítica de la educación*. Ediciones Akal. Madrid, España; Frigotto, Gaudêncio. (2017). "O legado de Marx para a construção do projeto da pedagogía socialista". En: Salete Carldart, Roseli & Villas, Rafeal (orgs.). *Pedagogia socialista. Legado da revoluçao de 1917 e desafios atuais*. Expressão Popular. São Paulo, Brasil. Pp. 207-232; Manacorda, Mario. (1969). *Marx y la pedagogía moderna*. Oikos-tau Ediciones. Barcelona, España; Palacios, Jesús. (1997). "La perspectica sociopolítica del marxismo". En: *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Editorial Fontamara. México D. F., México. Pp. 351-518. Suchodolski, Bodgan. (1960). "Evolución de los problemas pedagógicos en los escritos de Marx y Engels". En: *Teoría marxista de la educación*. Editorial Grijalbo. México D. F., México. Pp. 1-58.

Para ejemplificar lo planteado, en la misma UMCE, nuestro querido "Pedagógico", universidad pública preocupada fundamentalmente de la formación docente, espacio histórico de lucha estudiantil y resistencia contra la dictadura cívico-militar, universidad que ha albergado a numerosos estudiantes y docentes marxistas, en la actualidad no concibe a Marx y al marxismo como referente para robustecer el campo pedagógico. Lo anterior, se puede explicar por la influencia de perspectivas que han sido particularmente reacias al marxismo: primero, la que ha tenido en el ambiente universitario, ciertas perspectivas posmodernas que han menospreciado el "meta-relato" marxista, que han acusado a toda esta corriente de ser economicista y autoritaria, renegando así de todo su caudal emancipatorio y rechazando la posibilidad de pensar proyectos estructurales de transformación social revolucionaria; y segundo, se ha instalado de la mano de las políticas neoliberales, un denso discurso tecnicista e instrumental que reduce los procesos de enseñanza-aprendizaje al manejo de un conjunto de conocimientos y saberes técnicos que se preocupan por el problema educativo, desvinculando la praxis pedagógica de cuestiones éticas, políticas e ideológicas. Desde una perspectiva más amplia, a ello cabe agregar que en las propias organizaciones estudiantiles, docentes, de educadoras/es populares y trabajadoras/es de la educación del país, también se puede constatar una suerte de vacío de contenido marxista en lo que respecta a asuntos pedagógicos.

Leer y estudiar la obra de Karl Marx, lanzarse a la revisión de cientos de páginas y al diálogo colectivo de las fuentes primarias, revisar de manera exhaustiva y rigurosa a sus propios textos, nos ha permitido que estudiantes de pedagogía, docentes, educadoras/es populares y trabajadoras/es de la educación, nos vinculemos con su legado sin mediaciones, de manera directa, intentando de múltiples maneras (no sin complejidades), comprender el contexto de producción de sus reflexiones, situar los debates filosóficos y políticos que las orientaron, reconocer los problemas, temas y conceptos centrales de cada una de sus obras, así como también, interpretar en clave creativa sus contribuciones a las luchas populares del tiempo presente, y particularmente al campo pedagógico. Desde nuestra perspectiva, leer y estudiar a Marx desde Nuestra América rebelde, implica necesariamente, vincularlo creativamente con las luchas de la clase trabajadora, de las naciones y pueblos indígenas y afrodescendientes, de los movimientos feministas y disidencias sexuales, las organizaciones estudiantiles y juveniles, de todo grupo social en condición de dominación, explotación, opresión o exclusión social. En otros términos, creemos necesario impulsar procesos colectivos de lectura y estudio de Marx y los marxismos, que sean profundamente políticos, territorializados, heterodoxos y rebeldes.

Desde el GEPEM (ex–CEMED) estamos convencidas/os de que leer de primera mano la obra del filósofo y revolucionario alemán, junto con desmitificar las mentiras planteadas en torno a sus planteamientos, permite robustecer la producción de pensamiento crítico, el desarrollo de una praxis emancipatoria y el fortalecimiento de proyectos societales anticapitalistas. En este sentido, tenemos la certeza de que las/os estudiantes de pedagogía, trabajadoras/es de la educación, docentes y educadoras/es populares, tenemos mucho que aportar en múltiples esferas de la vida social, puesto que nuestro quehacer político-pedagógico no se restringe a los muros de las aulas ni a las rejas institucionales, como pretenden ciertos burócratas de cuño neoliberal. Nuestra praxis se disemina por las múltiples contradicciones de la totalidad social, alimentando procesos organizativos, de lectura y comprensión del mundo, fortaleciendo luchas y resistencias contra la explotación y las múltiples formas de dominación social, enfrentando las dinámicas del poder que mercantilizan y destruyen comunidades y territorios. En fin, lo que nos interesa subrayar es que, el quehacer de quienes nos dedicamos al acto de educar no puede ser ajeno a las prácticas sociales emancipatorias; tenemos la profunda convicción de que nuestro rol histórico sólo lo podremos desplegar de la mano de la clase trabajadora y de todos los sujetos, comunidades y pueblos que viven la opresión. Leer y estudiar a Marx desde el campo pedagógico, sólo tiene sentido en la medida que efectivamente permita robustecer la praxis emancipatoria del conjunto del campo popular.

Sobre el círculo de estudios de los textos tempranos de Karl Marx (1839-1848)

Con la realización del Círculo de Estudios "Escritos tempranos de Karl Marx (1839-1848). Lectura colectiva desde el campo educativo y pedagógico", perseguimos dos grandes objetivos: por un lado, nos interesaba incidir en la formación político-pedagógica de estudiantes de pedagogía, docentes, educadoras/es populares y trabajadoras/es de la educación vinculados a procesos de lucha en diversos rincones de Chile y Nuestra América, a partir del análisis colectivo de las contribuciones filosóficas, políticas, teóricas y conceptuales de Marx al campo pedagógico; y por otro lado, nos preocupaba fortalecer la producción de conocimiento pedagógico desde el marco de las pedagogías críticas de inspiración marxista, para lo cual decidimos que era pertinente promover espacios de producción de "saber pedagógico militante", es decir, que fuera fruto de una reflexión crítica, sistemática, dialógica y colectiva sobre problemas que atañen a nuestra práctica educativa y pedagógica concreta y cotidiana.

Recapitulando lo trabajado en el círculo de estudios, podemos señalar que se desarrollaron 17 sesiones de trabajo, los días martes cada quince días,

entre el 5 de mayo (correspondiente al natalicio 202 de Karl Marx) y el 8 de diciembre, en modalidad de educación remota, lo que se explica por la situación generada por la pandemia del COVID-19. Cada sesión tuvo una duración de una hora y media (entre las 18:30 y las 20:00 horas de Chile) y se estructuró de la siguiente manera: comenzábamos con una presentación de unos 30 a 40 minutos aproximadamente, a cargo de un compañero o compañera invitada, que poseía estudios de profundización en torno a la obra de Marx[6]; posteriormente, seguía un intercambio de preguntas, reflexiones e impresiones centradas en la lectura del texto y la presentación de la persona invitada; y finalmente, se hacía un cierre por parte de quien se invitó donde, además, se intentaba construir una síntesis de las reflexiones desarrolladas durante la sesión.

A pesar de las enormes dificultades de realizar el círculo de estudios en formato de educación remota, debemos señalar que, gracias a ello, logramos la participación de compañeras/os de diferentes regiones de Chile y de otros países de Nuestra América. Evidentemente, la virtualidad no reemplaza el encuentro cara a cara, la posibilidad de compartir la palabra, mates y miradas; pero ante la emergencia sanitaria y la imposibilidad de disponer de espacios para el encuentro de grupos de trabajo, creemos que fue una decisión certera. Tal dificultad, logramos revertirla hacia nuestro favor.

A su vez, hay que relevar el hecho de que, además del confinamiento al que nos llevó la pandemia, este círculo de estudios se realizó en un contexto de intensas movilizaciones sociales y revueltas populares en Chile y Nuestra América. Esto es importante no sólo porque ello –junto a la virtualidad– puede contribuir en explicar la gran convocatoria que se tuvo[7], sino también porque gran parte de las reflexiones que se desarrollaron estuvieron articuladas con lo que se estaba viviendo en cada país desde su lugar como educadoras/es y militantes, lo que sin duda nos dio una gran

---

[6] Las/os compañeras/os invitadas/os a motorizar las sesiones con sus presentaciones, fueron las/os siguientes (presentadas/os en el mismo orden de participación): Mario Sobarzo (USACH), Fabián Cabaluz (UAHC), Carlos Lincopi (U.Chile), Cristian Olivares Gatica (UMCE), Pierina Ferretti (U.Chile), Rafael Agacino (Plataforma Nexos), Rodolfo Lama y Loreto Serra (MUD), Tomás Torres (UCSH), Christian Matamoros (USACH), Pablo Pulgar (USACH/UCSH), Marco Álvarez (Grupo de Pensamiento y Memoria), Maria Orlanda Pinasi (Universidad de São Paulo) y Pedro Rosas (UAHC). La participación de tales compañeras/os, permitió articular al CEMED con diferentes espacios, miradas, experiencias y organizaciones políticas y sociales.

[7] En una primera convocatoria a inscribirse en el círculo de estudios, llegamos a tener 216 postulantes. Dado a que no teníamos las condiciones técnicas para trabajar con tantas personas, tuvimos que detener prematuramente el proceso de postulación, para hacer una selección aplicando criterios de género y militancia, con la finalidad de llegar a 100 personas de distintas regiones del país y otros territorios de Nuestra América, el cual fue el grupo con el que se comenzó este proceso de formación colectiva.

oportunidad para realizar una lectura y estudio de la obra de Marx al calor de las luchas populares. Es decir, nuestra lectura de los textos tempranos de Karl Marx estuvo mediada por la dinámica de la lucha de clases de nuestras realidades territoriales y regionales, lo que permitió la emergencia de interesantes reflexiones, algunas de las cuales se transformaron en los once ensayos publicados en el presente libro.

Dentro de las limitantes que nos encontramos en el desarrollo del círculo de estudios, podemos señalar tres elementos. El primero, la participación de quienes se inscribieron comenzó a disminuir con el tiempo, partiendo con 100 personas y terminando con un grupo de 25. Dentro de las razones señaladas por quienes participaron del espacio, destacamos aquellas que enfatizaron en lo complejo de sostener un ritmo de estudio tan extenso y con estas características, sobre todo en un contexto de confinamiento pandémico y de alta precarización laboral. Como segundo elemento, nos ocurrió que quienes se inscribieron y participaron del círculo de estudio, no necesariamente lograron llegar a las sesiones con todos los textos revisados, por lo que una parte de las reflexiones desarrolladas se dieron más bien desde quienes invitamos a presentar los textos, o bien desde su propia realidad, pero sin necesariamente hacer el ejercicio propuesto de visibilizar aportes de Marx al campo pedagógico. Y tercero, como el ejercicio de analizar a Karl Marx desde el campo pedagógico no es un ejercicio simple o común, en numerosas ocasiones nos vimos envueltos en el riesgo de descontextualizar y sobre interpretar sus planteamientos.

Por su parte, los materiales trabajados durante el círculo de estudios fueron los siguientes textos de Karl Marx: *La diferencia entre la filosofía de la naturaleza de Demócrito y Epicuro* (1839), el conjunto de artículos publicados en la Gaceta Renana (1842-1843), *Carta a Arnold Ruge y Feuerbach* (1843), *Crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel* (1843), *Introducción para Crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel* (1844), *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*, *Sobre la cuestión judía* (1844), *Borrador de un artículo acerca del libro de Friedrich List* (1844-1845), *Tesis sobre Feuerbach* (1845), *La Sagrada Familia o Crítica de la crítica crítica. Contra Bruno Bauer* (1845), *La ideología alemana* (1846), *Miseria de la filosofía* (1847), *La Crítica Moralizante o La Moral Crítica* (1847), *Trabajo asalariado y capital* (1847), *Comunicado del Comité Comarcal de los Demócratas de la Provincia Renana* (1848), *¡Abajo los impuestos!* (1848), *La burguesía y la contrarrevolución* (1848) y *Manifiesto del Partido Comunista* (1848). Como se podrá observar, la cantidad de textos revisados fue importante. En términos aproximados, revisamos un total de 2.200 páginas, las cuales distribuimos a partir de un promedio de 200 páginas de lectura por cada sesión quincenal. Por donde se mire, es una carga significativa de lectura, lo que, sumado a las condiciones del trabajo docente y a las dificultades propias de la pandemia, el contexto de nuestros países y el formato de

educación a distancia ya descritas, nos permite entender lo dificultoso de desarrollar el proceso de (auto)formación político-pedagógico.

A pesar de las dificultades mencionadas, y de que realizamos este trabajo sin recibir ningún tipo de financiamiento, creemos que el desarrollo del círculo de estudios tuvo un importante impacto en lo que se refiere al ámbito de extensión y vinculación con el medio de la universidad, ya que nos permitió trabajar de manera estrecha y sistemática con un grupo importante de personas vinculadas activamente al campo educativo y pedagógico; vincular a la UMCE, principal universidad pedagógica del país, con educadoras/es provenientes de diferentes regiones del país y de América Latina; visibilizar y difundir el trabajo del CEMED a partir de la publicación de algunos materiales elaborados en función del círculo de estudios, destacando la entrevista a intelectual marxista Michael Löwy, realizada a través de CLACSO en el marco de los 50 años de la publicación de su libro *La teoría de la revolución en el joven Marx*[8].

Ahora bien, mirándonos en una perspectiva más amplia, nos parece innegable el reconocer que Nuestra América rebelde, morena, negra, mestiza, indígena, urbana, obrera y campesina, se encuentra viva y late con fuerza en las revueltas y rebeliones populares, en las actuales luchas contra el neoliberalismo, la mercantilización de la vida sociales, las políticas del despojo, el extractivismo devastador de la naturaleza, la brutalidad de la violencia patriarcal, la violación sistemática a los derechos humanos, entre muchas otras, a pesar de la avanzada neoliberal conservadora de los últimos años. Es en este marco de contradicciones, antagonismos y luchas, desde donde nos situamos, con la pretensión de incidir en las disputas político-concretas desarrolladas por la clase trabajadora y los diversos sectores organizados, contribuyendo con la acumulación de fuerzas anticapitalistas, particularmente a partir de la (auto)formación político-pedagógica de quienes trabajamos en diferentes ámbitos o trincheras del campo educativo.

Desde nuestra perspectiva, la obra revolucionaria de Karl Marx –su vida, militancia y textos– sigue vigente en nuestro país y nuestro continente.

---

[8] Olivares Gatica, Cristian; Cabaluz, Fabián & Álvarez, Marco. (2021). "A 50 años de la Teoría de la Revolución en el Joven Marx. Entrevista a Michael Löwy". *Cuadernos del Pensamiento Crítico Latinoamericano*, N° 82. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Febrero. Segunda época. Librería Latinoamericana y Caribeña de Ciencias Sociales. Pp. 1-4. https://www.clacso.org.ar/librerialatinoamericana/libro_por_programa_detalle.php?id_libro=2309&campo=programa&texto=19 // https://www.clacso.org/a-50-anos-de-la-teoria-de-la-revolucion-en-eljovenmarx/// http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210204043633/CuadernoPLC-N82.pdf // https://clacso.tv/pelicula/a-50-anos-de-la-teoria-de-la-revolucion-en-el-joven-marx-entrevista-a-michael-lowy/

Mientras la lógica destructiva del capital siga regulando las formas de vida de nuestras sociedades, el legado marxiano seguirá siendo una base fundamental para los procesos emancipadores del siglo XXI. Por lo mismo, creemos necesario construir espacios y desarrollar procesos educativos que nos permitan leer y estudiar su obra desde las realidades que habitamos, para colectivamente interpelarlas y recrearlas.

Con ese espíritu, a partir de los aprendizajes de la experiencia presentada, realizamos dos círculos de estudios más, a través de los cuales buscamos seguir reinterpretando y recreando la obra de Karl Marx desde el campo pedagógico: el "Segundo Círculo de Estudios. Del Manifiesto a los *Grundrisse*: Escritos de Karl Marx, 1848-1858. Lectura colectiva desde el campo pedagógico" desarrollado durante el primer semestre del 2021; y el "Tercer Círculo de Estudios de la obra de Karl Marx: Los *Grundrisse* (1857-1858). Una lectura desde el Campo Pedagógico" desarrollado durante el segundo semestre del mismo año. En ambos círculos de estudios aplicamos una metodología similar para revisar cada texto, hasta llegar a los *Grundrisse* y profundizar en ellos. Por temas de desgaste y sobrecarga laboral, decidimos pausar la continuidad de los círculos de estudios, a modo de comenzar con la publicación de los trabajos emergentes de tales experiencias –como el presente libro, por ejemplo–, y a su vez preparar las condiciones necesarias para que podamos retomar tales espacios hasta llegar a estudiar el grueso de la obra de Karl Marx desde el campo pedagógico.

Sobre el libro que tiene en sus manos

Desde un comienzo tuvimos claridades de que a través del círculo de estudios, podíamos cumplir con los objetivos propuestos de incidir en la formación político-pedagógica de compañeras/os educadoras/es de Chile y Nuestra América, y de contribuir en el fortalecimiento de la producción de conocimiento pedagógico desde el marco de las pedagogías críticas de inspiración marxista, sobre todo a partir del diálogo colectivo que buscábamos intencionar durante todo ese proceso. Sin embargo, pronto comprendimos que podíamos complementar tales propósitos, si es que publicásemos un libro de ensayos; un material que contenga parte de las reflexiones y el conocimiento colectivo emergente del círculo de estudios, con el cual ofrecer un material a integrar a las bibliografías de los programas de estudios, e incidir en la formación académica, teórica, militante, política y pedagógica de estudiantes, docentes, educadoras/es populares, y trabajadoras/es de la educación.

Con tal pretensión, se convocó a toda la compañerada que participó en este proceso y que fue invitada, a realizar un ensayo en torno a alguna reflexión

que haya emergido durante el círculo de estudios, y que tuviera alguna vinculación con los textos tempranos de Karl Marx. A ese llamado, llegaron once textos en total, los cuales se dividieron en dos partes. La primera parte, titulada "Marx, educación y pedagogía", congrega un conjunto de ocho ensayos que abordan directamente elementos vinculados al campo educativo y pedagógico, tomando como referencia elementos emergentes de los textos tempranos del filósofo rebelde. Y la segunda parte, "Marx, escritos tempranos", a diferencia de la anterior, congrega tres ensayos que si bien hacen un vínculo con el campo educativo y pedagógico, están más bien centrados en el análisis de los textos tempranos propiamente tal.

En la primera parte del libro se encuentran los ensayos: "Karl Marx y sus escritos sobre educación. Notas generales e introductorias" de J. Fabián Cabaluz Ducasse; "Filosofía y emancipación en el Marx de 1845. Aportes para una comprensión marxista de la pedagogía" de Christián Matamoros Fernández; "El concepto de omnilateralidad desde un posicionamiento pedagógico feminista: su capacidad e importancia para generar una educación desde los afectos" de Paulina Barramuño Pérez; "Carlos Marx, aproximaciones a su pensamiento pedagógico (1838-1848)", de Harold García-Pacanchique; "El educador debe ser educado", de Juan Carlos Rico Acosta; "Notas para pensar la rebelión como principio educativo. Una mirada desde los escritos tempranos de Karl Marx (1839-1848)", de Diego Nicolás Ferrari; "Opresión, racismo y enajenación en Chiloé. Una lectura desde el campo educativo", de Miguel Meza Bravo; y "El trabajo como principio educativo en la Escuela Latinoamericana de Agroecología (ELAA)" de Elenara Ribeiro da Silva y Juan Miranda González. Y en la segunda parte del libro, se encuentran los ensayos: "La juventud de Marx: Comentarios a *Sobre la cuestión judía* y el *Manuscrito sobre List*" de Tomás Torres López; "El joven Marx y el principio de totalidad en las ciencias sociales" de Marco Álvarez Vergara; y "Marx y la situación del hombre moderno: un análisis del trabajo enajenado" de Carlos F. Lincopi Bruch.

A cada compañera y compañero que nos ha apoyado en todo este proceso, que participó de alguno de los círculos de estudios, o que nos compartió su texto para esta publicación colectiva, les agradecemos enormemente el ser parte de esta construcción levantada a pulso, pues alimentan nuestra convicción de que el levantar este tipo de espacios, es un camino necesario por el cual hoy transitar.

Para finalizar este texto, nos interesa recalcar nuestra invitación a educadoras/es de Nuestra América a leer a Marx con los pies en el barrio, la población, las villas, las favelas, los sindicatos, las organizaciones, los partidos políticos y los movimientos, de la mano de nuestro trabajo comunitario, territorial, político, pedagógico, militante y sindical. Invitamos

a estudiar al barbón de Tréveris, no para levantar santidades ni rendirles pleitesías, sino más bien, para fortalecer nuestras luchas actuales, alimentarlas de rebeldías que rompan con la continuidad histórica de quienes nos dominan y explotan, abriendo desde el presente potentes y reales senderos emancipatorios, socialistas, feministas, descolonizadores y antiadultocentristas que nos sean propios, que respondan a nuestras vidas, procesos colectivos que sean rebosantes de memoria, justicia y dignidad popular.

Primera parte:
Marx, educación y pedagogía

Capítulo 1

Karl Marx y sus escritos sobre educación. Notas generales e introductorias

J. Fabian Cabaluz D.[1]

En diferentes estudios e investigaciones preocupadas por analizar los escritos de educación elaborados por Karl Marx, se ha sostenido que sus reflexiones sobre la escuela y la educación fueron formuladas de manera ocasional, fragmentaria y dispersa, por tanto, no resulta apresurado sostener que sus aportes en este campo fueron más bien imprecisos y generales, lo que ha obligado a ser prudentes al momento de elaborar interpretaciones sobre sus contribuciones al campo educativo y pedagógico[2].

Un ejercicio de organización de los textos sobre educación de Marx que ha sido retomado por diversos investigadores/as[3], ha sido aquel elaborado por el pedagogo italiano Mario Manacorda[4], quien organizó los escritos sobre educación del filósofo alemán a partir de sus recomendaciones para la construcción de programas políticos de la clase trabajadora. Estos textos se organizaron en tres momentos: el primero de 1847 y 1848 asociado a la redacción del Manifiesto del Partido Comunista; el segundo, de 1866 y 1867 coligado a la escritura de un texto para la I Asociación Internacional de Trabajadores; y un tercer momento que remite al año 1875 en el que se redactó la "Crítica del Programa de Gotha" dirigido al Partido Obrero unitario en Alemania. A continuación, y siguiendo los planteamientos de sus intérpretes educativos y pedagógicos, veremos cuáles fueron los principales tópicos y problemas trabajados por Karl Marx.

---

[1] Académico e investigador Universidad de Playa Ancha, Convocatoria Nacional Subvención a Instalación en la Academia (Convocatoria año 2021, Folio SA77210044). Coordinador del Grupo de Investigación de Pedagogías Latinoamericanas, UPLA. Educador popular fabiancabaluz@gmail.com

[2] Ver: M. Manacorda, *Marx y la pedagogía moderna*, Barcelona, Oikos-Tau Ediciones, 1969; M. Fernández Enguita, *Trabajo, escuela e ideología. Marx y la crítica de la educación*, Madrid, Ediciones Akal, 1985; D. Saviani y N. Duarte (orgs.), *Pedagogía Histórico-Crítica e luta de clases na educação escolar*, São Paulo, Editora Autores Associados, 2015.

[3] Entre los/as pedagogos/as que retomaron la propuesta de Mario Manacorda destacan: Mariano Fernández Enguita, Moacir Gadotti y Dermeval Saviani.

[4] Manacorda, M. Op. Cit.

Como señalamos, el filósofo de Tréveris, elaboró reflexiones diseminadas en torno al campo educativo y pedagógico, pero si intentamos organizar las temáticas abordadas podríamos sostener que: (1) reivindicó una estrecha relación entre educación y trabajo, llamando a superar la división social del trabajo y el carácter libresco y magisterial de la escuela, a partir del desarrollo de la capacidad productiva del educando/a y de la comprensión del proceso productivo; (2) cuestionó a la institución escolar por su desvinculación con la realidad y la producción, pero defendió una educación estatal y gratuita, aunque enfatizando en su control democrático por la vía de consejos escolares y de la participación de las comunidades u organismos de base; (3) defendió una educación omnilateral que articulará educación y trabajo, teoría y práctica, saberes científicos, artísticos, filosóficos, técnicos, etc.; (4) se refirió al problema de la transformación del ser humano y de sus circunstancias, abordando dialécticamente el problema de la concientización; refirió en profundidad al problema de la alienación del sujeto en la sociedad capitalista; y (5) elaboró notas sobre el trabajo productivo e improductivo al momento de referirse al trabajo del profesorado; entre otras temáticas[5]. Veamos en detalle, algunos de estos planteamientos.

Afirmándose en Karl Marx y en numerosos escritos de la tradición marxista, se ha sostenido que el trabajo es una actividad central para producir y reproducir la vida humana, puesto que le permite satisfacer sus necesidades por intermedio de la transformación de la naturaleza, y a su vez, en dicho proceso, autoconstituirse como género humano, es decir, el ser humano por intermedio del trabajo transforma la realidad, se humaniza, se autoconstituye y se transforma. Por la centralidad que tiene el trabajo para la producción y reproducción de la vida humana, la educación no puede omitir ni desvincularse del trabajo. Con lo anterior, obviamente no se trata de defender la forma histórica del trabajo capitalista, asalariado, alienado, sino de reivindicar la actividad humana transformadora del mundo, la realidad y la historia[6]. La relevancia y centralidad del trabajo, permite abrir dos grandes contribuciones al campo educativo y pedagógico. En primer lugar, la reivindicación del trabajo como principio educativo, pero del trabajo social productivo como valor de uso; no del trabajo capitalista, asalariado y alienado, puesto que esto implica, por un lado, reconocer al trabajo como actividad humana que permite la producción y reproducción de la vida, y a su vez, la posibilidad de concebir el trabajo sin

[5] M. Manacorda, Op. Cit.; Fernández Enguita, Op. Cit.; J. Carbonell, "Marx y la pedagogía: cuatro notas sobre la pedagogía marxista y su crítica al reformismo pedagógico y escolar", 237-254. En M. Enguita (ed.), *Marxismo y sociología de la educación*, Madrid, Ediciones AKAL, 1986; J. Palacios, *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*, México D.F., Editorial Fontamara, 1997.

[6] M. Manacorda, Op. Cit.; Fernández Enguita, Op. Cit.

explotación. Marx escribió contra el trabajo asalariado y alienado en el capitalismo y contra el trabajo infantil en las fábricas europeas decimonónicas, sin embargo, jamás se refirió a la eliminación del trabajo socialmente necesario bajo formas no capitalistas. Y en segundo lugar, deja instalada la reflexión sobre la relación entre el ser humano y la naturaleza, relación que debe ser comprendida como unidad dialéctica, no como una relación externa e instrumental, todo lo cual permitiría luchar contra la destrucción planetaria perpetuada por el capital, contra las lógicas extractivistas, de saqueo, despojo y destrucción de la naturaleza, contra la "seguridad alimentaria" basada en el mercado y el agronegocio, reivindicando la soberanía alimentaria y el derecho a la alimentación, la salud y la vida[7].

Karl Marx, fue consciente de la brutalidad de la explotación del trabajo infantil en el capitalismo industrial del siglo XIX en Europa, y será a partir de esa gran problemática, que desarrollará algunas reflexiones sobre la educación y la escuela[8]. De hecho, en numerosos pasajes de *El Capital*, el filósofo alemán denunció las condiciones del trabajo infantil en las fábricas, señalando que debía ser abolido. Ahora bien, Marx jamás promulgó la prohibición general del trabajo infantil, puesto que la participación de los/as niños/as (desde los nueve años de edad) y jóvenes en la producción social le parecía legitima y saludable. Ahora bien, la participación infantil en la producción debía ser limitada y gradual, completamente diferente de la crueldad generada por el capitalismo industrial decimonónico. Así entonces, frente al problema de la explotación infantil, Marx defendió la educación pública (estatal) y gratuita de todos/as los/as niños/as, pero el Estado no debía inmiscuirse en la enseñanza ni en el contenido de la enseñanza. Para el filósofo de Tréveris, sólo el Estado podía contar con los recursos para financiar la educación del pueblo mediante la construcción de un sistema general de enseñanza, lo que no quiere decir que Marx haya sido hostil a las

---

7 G. Frigotto, "O legado de Marx para a construção do projeto da pedagogía socialista", 207-232. En R. Salete Caldart y R. Villas (orgs.), *Pedagogia socialista. Legado da revolução de 1917 e desafios atuais*, São Paulo, Expressão Popular, 2017.

8 En el Manifiesto Comunista de 1848, Marx y Engels propusieron un conjunto de medida, que reconocía como parciales e insuficientes, pero que permitirían ir avanzando en la superación del capitalismo, y entre ellas figuraba la siguiente: "Educación pública y gratuita de todos los niños, abolición del trabajo de éstos en las fábricas tal como se practica hoy; combinación de la educación con la producción material, etcétera". K. Marx y F. Engels, *Manifiesto Comunista*, Buenos Aires, Ediciones El Aleph, 2000, p. 68. Casi dos décadas después en 1866 en el texto titulado "Instrucción sobre diversos problemas a los delegados del Consejo Central Provincial", Karl Marx sostendrá la crítica al carácter abominable que asume la explotación del trabajo infantil en el capitalismo industrial, pero sosteniendo la relevancia de que niños/as (desde los nueve años) y jóvenes participen progresivamente de la producción social. El mismo tema del trabajo infantil y de su vinculación con el campo educativo será retomado por Karl Marx (2017) en 1875 con el texto conocido como la "crítica al Programa de Gotha".

iniciativas obreras de educación, pero sí fue crítico de aquellos que sostenían que aquello se configurara como estrategia general de las luchas obreras. Los planteamientos marxianos de que la educación fuera pública y gratuita se explican por la necesidad de evitar que la educación quedara en manos de privados, pues eso dejaba la puerta abierta al capital privado y a las órdenes religiosas, ya que la capacidad material de las organizaciones obreras de competir con las anteriores era irrisible. Para Marx, el Estado debía financiar las escuelas, fiscalizarlas, pero no debía educar al pueblo, puesto que dicha responsabilidad recaía en los representantes locales de las escuelas, ejemplos de democratización escolar que tomará de Massachusetts, EE.UU. y de Inglaterra[9].

Adicionalmente, podríamos sostener que, en numerosos pasajes de la obra del filósofo alemán, aparecen referencias a la relevancia de la educación omnilateral, es decir, de una educación que garantice el desarrollo completo e integral de todas las facultades del ser humano. La noción de educación omnilateral, permitía criticar y oponerse a las expresiones educativas que fomentaban y reproducían la división social del trabajo y, por tanto, la formación unilateral del sujeto (trabajo manual o trabajo intelectual), la cual degradó a los seres humanos, dejándolos al nivel de un animal o una máquina (seres según sus propias palabras *embrutecidos*, *deformes*, *imbéciles*, *cretinos*, *inmorales, inhumanos*). La noción de formación unilateral debe ser anudada con los escritos del filósofo alemán sobre el trabajo alienado, por tanto, la formación omnilateral, también debía ser comprendida como forma de oposición al problema de la alienación del trabajo en el capitalismo[10]. La educación omnilateral permitía reivindicar una educación que fomentara el desarrollo de un ser humano total, completo, multilateral, que potenciara la conciencia social, el intelecto, la capacidad creadora, el trabajo manual, la corporalidad, la capacidad reflexiva, el conocimiento científico, las artes, etcétera[11].

La reivindicación de una educación omnilateral se expresó en diferentes cartas y documentos enviados por Karl Marx a la Asociación Internacional de los Trabajadores, en la cual recomendaba que la educación de los/as trabajadores/as se preocupara por articular al menos tres dimensiones: uno,

[9] M. Manacorda, Op. Cit.; Fernández Enguita, Op. Cit.

[10] Es importante aclarar que el problema de la unilateralidad, así como el problema de la alienación no sólo afectaba a la clase obrera, sino también a los capitalistas. Marx y Engels (2017) así lo plantearon en 1844: "La clase poseedora y la clase proletaria presentan el mismo estado de desposesión. Pero la primera se complace en su situación, se siente establecida en ella sólidamente, sabe que la alienación discutida constituye su propio poder y posee así la apariencia de una existencia humana; la segunda, por el contrario, se siente aniquilada en esta pérdida de su esencia, y ve en ella su impotencia y la realidad de una vida inhumana" (p. 53).

[11] M. Manacorda, Op. Cit.; J. Palacios, Op. Cit.; G. Frigotto, Op. Cit.

la educación física, asociada a la gimnasia y la ejercitación corporal, lo que se debe comprender también como respuesta a los gravísimos problemas de salud pública que se vivían en la sociedades capitalistas industriales del siglo XIX; dos, la instrucción tecnológica, asociada a la aplicación de la ciencia en la producción, a la comprensión de los fundamentos científicos de los procesos productivos y al aprendizaje de la aplicación de la tecnología, de lo cual se desprende la promoción de la educación politécnica; y tres, a la formación intelectual, que remite a la enseñanza de las ciencias naturales, la gramática, entre otras[12]. Esta última dimensión dejará abierto todo un debate, pues Marx enfatizará en el carácter neutral de la enseñanza en la escuela, aludiendo a que la formación en economía política, en historia, religión, etc., eran responsabilidad de las familias, los partidos, sindicatos y otras agrupaciones de la sociedad civil, pero no de la escuela. Con el discurso de la "neutralidad", Marx manifestaba su abierta oposición a la injerencia de la iglesia y del Estado en los contenidos de la enseñanza[13].

A todo lo anterior, podemos agregar que Karl Marx se refirió a un denso problema y debate educativo y pedagógico, relativo a la transformación del ser humano (su conciencia) y sus circunstancias. En términos generales, el problema se puede presentar a partir de la siguiente tensión: para algunos/as pedagogos/as, lo primero que se debe hacer en un proceso de transformaciones sociales consiste en cambiar las conciencias de los sujetos, para desde ahí, ganar posiciones en la sociedad civil y en la arena política que permitan, en un segundo momento, lograr cambios estructurales. En general esta opción se ha caracterizado por exacerbar las potencialidades transformadoras de la escuela y del campo educativo. Para otros/as, lo primero es cambiar las circunstancias y las estructuras, lo que conlleva la decisión de trabajar y luchar por la conquista del poder del Estado, para desde ahí generar transformaciones ideológicas y de la vida cotidiana. Dicha opción, ha postergado o relegado a un plano marginal el trabajo escolar y educativo. Karl Marx se opuso a esta falsa dicotomía, comprendiendo la relación entre los seres humanos y las circunstancias como una relación dialéctica, como movimiento dinámico en el cual los seres humanos van transformando las circunstancias, así como también las circunstancias van produciendo al ser humano. Para Marx, es en la praxis revolucionaria donde coinciden los procesos de transformación de las conciencias de los seres humanos con las transformaciones de las circunstancias y estructuras

---

[12] Ver Karl Marx, "Instrucción sobre diversos problemas a los delegados del Consejo Central Provincial", 1866. En https://www.marxists.org/espanol/m-e/1860s/isdp66s.htm

[13] M. Manacorda, Op. Cit.; Fernández Enguita, Op. Cit.

sociales[14]. La relación ser humano y circunstancias es una relación bidireccional, recíproca, es decir, las circunstancias hacen al ser humano en la medida en que éste hace a las circunstancias[15]. El pedagogo español Jesús Palacios, formuló la tensión mencionada con anterioridad de la siguiente manera:

> No antes ni después, sino a la par que la revolución social, la transformación educativa es una condición indispensable del desarrollo total del hombre y del cambio de las relaciones sociales; la educación debe acompañar y acelerar ese desarrollo y ese cambio, pero no es la encargada exclusiva de desencadenarlo y hacerlo triunfar. La educación debe preparar a los hombres para la destrucción de la vieja sociedad, para abreviar, según palabras de Marx, la agonía mortal y asesina de la vieja sociedad y el doloroso y sangriento parto de la nueva[16].

Otro tema importante trabajado por Marx en sus escritos de juventud y que tendrá gran relevancia para el campo educativo y pedagógico es el de la alienación del trabajo en el capitalismo. Para el filósofo alemán, en el capitalismo el/la trabajador/a se encuentra alienado/a con respecto a: el producto de su trabajo, el proceso del trabajo, los medios de producción y los/as demás trabajadores/as. Planteado en términos educativos el problema de la alienación del trabajo se puede asociar al menos a cuatro fenómenos: en primer lugar, en el capitalismo los/as trabajadores/as (como sujetos individuales o colectivos) no deciden sobre qué producir, lo que se asemeja al rol de los estudiantes en las escuelas, quienes jamás determinan el objeto de la enseñanza y del aprendizaje, no participan en la definición del contenido de su aprendizaje; en segundo lugar, en el capitalismo el/la trabajador/a no determina el cómo debe producirse un objeto o un servicio, lo que se parece a lo que ocurre en la escuela, pues allí los/as estudiantes no deciden sobre las formas y métodos de enseñanza y aprendizaje; en tercer lugar, en el capitalismo, el/la trabajador/a es ajeno a los medios de producción, no le pertenecen, lo que impide apropiarse del

---

[14] La famosa tercera tesis sobre Feuerbach abordó explícitamente este problema: "La teoría materialista del cambio de las circunstancias y de la educación olvida que las circunstancias las hacen cambiar los hombres y que el educador necesita, a su vez, ser educado. Tiene, pues, que distinguir en la sociedad dos partes, una de las cuales se halla colocada por encima de ella.

La coincidencia del cambio de las circunstancias con el de la actividad humana o cambio de los hombres mismos, sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como práctica revolucionaria". K. Marx y F. Engels, *La ideología alemana. Crítica de la novísima filosofía alemana en las personas de sus representantes Feuerbach, B. Bauer, Stirner, y del socialismo alemán en las de sus diferentes profetas*, Buenos Aires, Santiago Rueda Editores, 2005, p. 666.

[15] M. Fernández Enguita, Op. Cit.; G. Frigotto, Op. Cit.

[16] J. Palacios, Op. Cit., p. 349

producto de su trabajo y dominar el proceso productivo, y algo similar ocurre con los/as estudiantes, quienes tampoco pueden determinar el contenido de su aprendizaje ni los procesos educativos de los que forman parte cotidianamente; y finalmente, la alienación del trabajo en el capitalismo significa sentirse ajeno al otro/a trabajador, y en este sentido, al propio género humano, y lo anterior ocurre en la escuela por dos vías, cuando se presenta la cultura humana y el conocimiento como algo acabado, estático, reificado, y cuando se fomenta la competencia destructiva entre estudiantes por sobre la cooperación y la solidaridad[17].

Finalmente, otro tema relevante abordado por Marx y que tiene relevantes implicancias para el campo educativo y pedagógico, remite a sus planteamientos sobre el trabajo productivo e improductivo. ¿El trabajo docente es trabajo productivo o improductivo? Para Marx, el trabajo productivo se caracterizaría en el capitalismo por producir valor de uso, valor de cambio y plusvalor, es decir el trabajo productivo remite siempre al proceso de valorización del capital, por medio de la explotación del trabajo. Para Fernández Enguita, el trabajo de un maestro es trabajo de servicios explotado, por tanto, es concebido como trabajo productivo, al igual que el de cualquier obrero que produce una mercancía en una fábrica. "Todo enseñante que cambia su trabajo por capital, que vende su fuerza de trabajo a un capitalista, es un trabajador productivo al mismo tiempo que pueda serlo un obrero siderúrgico o un jornalero agrícola"[18].

Para finalizar estas anotaciones, absolutamente generales e introductorias, nos parece importante señalar que, sólo nos hemos propuesto compartir algunos tópicos o nudos problemáticos que, según variados esfuerzos interpretativos, se pueden encontrar en los textos tempranos de Karl Marx relativos al campo educativo y pedagógico. Desde nuestra perspectiva, si se pretende avanzar en el robustecimiento teórico, político y conceptual de las pedagogías críticas, o si se pretende contribuir con el desarrollo de una concepción materialista de la educación, es relevante avanzar en una lectura detenida y rigurosa de la obra de Marx (y de las múltiples expresiones del marxismo), todo lo cual es un trabajo de largo aliento, y que por supuesto, requiere de un trabajo intelectual y militante de carácter colectivo. En ese horizonte, esperamos se puedan leer estas simples notas de trabajo.

---

[17] M. Manacorda, Op. Cit.; Fernández Enguita, Op. Cit.

[18] Fernández Enguita, M. Op. Cit., p. 290.

Capítulo 2

Filosofía y emancipación en el Marx de 1845. Aportes para una comprensión marxista de la pedagogía

Christián Matamoros Fernández[1]

Entre 1843 y 1848, Karl Marx experimentó un periodo de especial aceleración en la conformación de sus ideas. Esto se materializó en una radical crítica a la teoría del Estado de Hegel y a la filosofía de otros pensadores de la denominada izquierda hegeliana, la que se había venido conformando en la Europa de ese tiempo y de la que Marx también fue parte. Las reflexiones de esos años llevaron finalmente a la publicación a inicios de 1848 de una de las obras más importantes, más difundidas y de mayor repercusión política en la historia, el *Manifiesto Comunista*.

Consideramos que hacia 1845, Marx encuentra una primera formulación clara de su "concepción materialista de la historia", la que luego sería reforzada en el *Manifiesto*, no así de la "economía marxista", la que deberá esperar a las décadas siguientes para lograr una formulación madura[2]. La concepción materialista de la historia esbozada en *La Sagrada Familia*, escrita junto a Engels y publicada a fines de febrero de 1845, y en las *Tesis sobre Feuerbach*, escritas en el mes siguiente, representó una importante recepción del "humanismo" materialista de Ludwig Feuerbach, diverso a otros exponentes de la izquierda hegeliana que aún sostenían posiciones idealistas, como Bruno Bauer o Max Stirner.

En este periodo, de formulación temprana de su concepción materialista de la historia, Marx entrega aportes importantes para una comprensión de la educación y los procesos educativos. No es casualidad que cuando se busque remarcar qué dijo Karl Marx sobre educación, en muchas ocasiones se termine citando la tesis número III de aquellas precisas y concisas *Tesis sobre Feuerbach*.

De esta forma, en las páginas que siguen buscaremos destacar las ideas centrales de estos dos escritos de Marx de 1845, *La Sagrada Familia* y las

[1] Universidad de Santiago de Chile, christian.matamoros@usach.cl

[2] En este punto seguimos lo expresado por E. Hobsbawm, *Cómo cambiar el mundo. Marx y el marxismo 1840-2011*, Barcelona, Crítica, 2011, p. 119.

Tesis sobre Feuerbach, donde evaluaremos cuáles son sus aportes para una comprensión marxista de la educación, con la finalidad de sostener críticas al sistema educativo actual y a modo de avanzar hacia la construcción de propuestas político-pedagógicas emancipadoras.

Los textos

A pesar de haber sido escritos sólo con algunos meses de distancia, ambos textos presentan algunas características bastante diferentes. *La Sagrada Familia* es un texto voluminoso, que corresponde a la primera colaboración conjunta de Marx y Friedrich Engels. Por lo general, es un texto poco leído a pesar de tener numerosas ediciones en diversos idiomas. La obra comenzó a ser escrita en agosto 1844, cuando Engels estuvo un par de semanas en París junto a Marx, mientras iba de regreso de Inglaterra a Alemania. En esos pocos días, ambos pensadores intercambiaron ideas sobre los ataques conservadores recibidos de Bruno Bauer hacia sus recientes publicaciones en los *Anales francoalemanes*, y Engels escribió las páginas acordadas entre ambos para dar forma al libro. Marx en tanto, continuó trabajando la obra hasta noviembre de ese año, alcanzando una extensión mucho mayor a la parte de Engels y a la extensión que ambos habían acordado que el libro tendría. Originalmente se pensó que la obra tuviese el título de "Crítica de la crítica crítica" al apuntar sus dardos a la corriente de hegelianos de izquierda liderados por Bruno Bauer, quienes se denominaban "Los Libres" y sostenían una teoría tildada como "Crítica crítica", fundada en poner en cuestión la crítica realizada por Hegel. Finalmente, ese título poco publicitario fue dejado como subtítulo frente al de "La Sagrada familia", mucho más mordaz y provocador, al referirse de esa forma a los hermanos Bauer y sus consortes, quienes apostaban por una suerte de renovación crítica del cristianismo y se agrupaban principalmente en *Die Allgemeine Literaturzeitung* (*La Gaceta de Literatura general*). El libro vio la luz a fines de febrero de 1845 en Frankfurt, en idioma alemán.

La repercusión de *La Sagrada familia* fue menor en su momento. Si bien suscitó algunas de las últimas reyertas en el círculo de los jóvenes hegelianos[3], su principal valor reside en que Marx y Engels saldaron cuentas filosóficas con el aspecto mistificador de la dialéctica hegeliana, el que aún estaba de moda y empezaba a desbordar la nueva religión feuerbachiana, dando paso a la ciencia del ser humano real y su desarrollo histórico. Estos aspectos místicos y religiosos terminaron de ser sepultados teórica y

[3] Bruno Bauer publicó una réplica en 1845 en el tomo III de la revista de Otto Wigand *Wigand's Vierteljahrsschrift* [Anuario trimestral de Wigand] editada en Leipzig. Además, en mayo de 1845 apareció una recensión del libro en *Das Westfälisches Dampfboot* [El Barco de Vapor de Westfalia], revista publicada en Bielefeld, Alemania.

políticamente con *La Sagrada Familia*, aunque la extensión y la densidad abstracta, en ocasiones, de la obra, dificultaron la opción de llegar a un mayor público, dándole tribuna a ideas que poco valían la pena, tal como lo reconoció Engels en el momento de ver la obra publicada.

La difusión de *La Sagrada Familia* en idioma español debió esperar casi 100 años, cuando en septiembre de 1938 apareció la primera edición en esta lengua, traducida por Carlos Liacho para Editorial Claridad de Buenos Aires. En abril de 1971, esa misma casa editorial publicó una segunda edición, mientras que la tercera apareció en 1973. Cuatro años después, Akal reeditó en España esta misma traducción, la que luego tuvo nuevas reediciones. Carlos Liacho (1907-1968) había sido en la década de 1930 un activo militante del naciente y dividido trotskismo argentino. Se desempeñó laboralmente como periodista en el vespertino de circulación masiva *La Razón*, y, por otro lado, fue parte de la dirección de las revistas culturales *Transición: Economía, arte, filosofía* (Buenos Aires/Córdoba, 1935-1936) y *Visión* (Buenos Aires, 1936). También integró revistas trotskistas de corta duración: *Cuarta Internacional.* Órgano de la Liga Comunista Internacionalista Sección Argentina (Rosario, 1935-1936), *Frente Proletario.* Boletín del marxismo revolucionario (Buenos Aires, 1937-1938) y *Marxismo.* Órgano de la Fracción Marxista Revolucionaria del P.S.O. (Buenos Aires, 1938). Fue precisamente en estos años en que publicó su traducción de *La Sagrada Familia*. En la década siguiente, al parecer alejado de la militancia activa, tradujo además el texto de Marx, *Crítica de la Filosofía del Estado de Hegel* (Claridad, Buenos Aires, 1946) y de Marx y Engels, *Las Luchas de clases en Francia. 1848-1950* (Claridad, Buenos Aires, 1946).

En 1958 se publicó una nueva edición en la mexicana editorial Grijalbo, con traducción del exiliado español Wenceslao Roces, la que tuvo otras tres reimpresiones (1959, 1960 y 1962) y una nueva edición en 1967 en esa misma editorial (reimpresa en 1985)[4]. Una tercera traducción correspondió a Pedro Scarón en 1978, en el volumen 6 de las Obras de Marx y Engels (OME), publicada en Barcelona por Grijalbo-Crítica.

Por otro lado, las *Tesis sobre Feuerbach* (en adelante las *Tesis*) fueron escritas por Marx en 1845, pero no se publicaron hasta después de su muerte, cuando Engels las incluyó como apéndice a su libro *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana* (1888). Por su tamaño reducido y por su cercanía temática se han publicado recurrentemente junto al mencionado libro de Engels. Así ha ocurrido con las ediciones en español, donde la primera

[4] La traducción de Roces también sería la publicada por Ediciones en Lenguas Extranjeras (Moscú, 1959), Editorial Política (La Habana, 1965) y por Editorial Pluma (Bogotá, 1980). Omitimos la descripción biográfica de Roces por su reconocida labor intelectual en la traducción de obras de Marx y de la filosofía alemana.

versión conocida apareció en Barcelona en 1936, bajo una traducción presumiblemente de Wenceslao Roces[5]. Dos años después apareció una nueva traducción de Roces, distinta a la anterior, ahora bajo el auspicio del soviético Instituto Marx-Engels-Lenin[6]. Una nueva versión vio la luz en 1941 y otra en 1969 bajo las también soviéticas Ediciones en Lenguas Extranjeras y Progreso[7], a las que se suma una versión aparecida en Argentina en 1946 sin traductor conocido, la que procede al parecer del italiano[8]. Numerosas otras ediciones han replicado las versiones soviéticas[9]. A diferencia de *La Sagrada Familia*, las *Tesis* corresponden a un texto sumamente breve, coherente y directo, lo que benefició, como ya mencionamos, las numerosas publicaciones en español. Lo anterior no quiere decir que sea un texto fácil o alejado del lenguaje filosófico de la época, pero su carácter conciso le permitió una mayor repercusión. Las *Tesis*, en especial la onceava tesis, están entre los escritos de Marx más citados, interpretados y utilizados, los que han dado a conocer la eminente impronta práctica y transformadora de la filosofía marxista.

Con la publicación de ambos textos en español, desde la segunda mitad de la década de 1930, se contribuyó a una mayor difusión del carácter filosófico del pensamiento de Marx, el que previamente había estado hegemonizado por recepciones cientificistas y evolucionistas, cuando no derechamente positivistas, comunes en Europa y América Latina[10]. No obstante, estos textos tuvieron una lenta circulación de sus ideas, donde su recepción y apropiación recién fue importante a fines de los '60s.

---

[5] C. Marx, «Tesis sobre Feuerbach (compuestas en Bruselas en la primavera de 1845)», en F. Engels, *L. Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana*, Barcelona, Ediciones Europa-América (Serie popular de clásicos del socialismo nº 1), 1938, pp. 63-65.

[6] C. Marx, *Obras escogidas. Tomo I*, Barcelona, Edición del Instituto Marx-Engels-Lenin de Moscú-Ediciones Europa-América, 1938, pp. 443-445.

[7] C. Marx y F. Engels, *Obras escogidas,* Moscú, Ediciones en Lenguas Extranjeras, 1941 [con nuevas ediciones en 1951, 1959 y 1962, desde donde se reprodujo la versión de la editorial Lautaro, Buenos Aires, 1946] y C. Marx y F. Engels, *Obras escogidas,* Moscú, Editorial Progreso, 1969, pp. 26-28.

[8] C. Marx, «Tesis sobre Feuerbach», en *El Iniciador*. Editado por la Comisión de Cultura del Partido Socialista, Buenos Aires, n° 4, diciembre 1946, p, 11.

[9] Es el caso de las ediciones de Grijalbo (México, 1970 y 1974) y las dos versiones argentinas aparecidas casi simultáneamente en 1975 de La Rosa Blindada (Córdoba) y Cuadernos de Pasado y Presente (Buenos Aires).

[10] H. Tarcus, *Marx en la Argentina. Sus primeros lectores obreros, intelectuales y científicos*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2007. Para la recepción de las ideas marxistas en Chile en el contexto anterior a la década de 1930 véase J. Massardo, *La formación del imaginario político de Luis Emilio Recabarren: contribución al estudio crítico de la cultura política de las clases subalternas de la sociedad chilena*, Santiago, Lom ediciones, 2008.

La ruptura con la mística hegeliana

Tal como hemos dicho, ambos textos representan una ruptura con los jóvenes hegelianos de izquierda. Para esto toman la crítica de Feuerbach hacia la religión y la dirigen hacia esta última versión del idealismo especulativo, poniendo al ser humano en el sitio que los demás continuaban colocando a la religión, por más crítica que ésta fuese. De esa forma, en *La Sagrada Familia*, aún en un tono feuerbachiano, Marx y Engels emprendían un camino hacia el socialismo, intentando pasar del hombre abstracto, general, universal, al hombre histórico.

Los pocos meses que separan a esta obra con respecto a las *Tesis*, dan cuenta de que el pensamiento de Marx estaba iniciado una larga marcha en su conformación, una verdadera revolución teórica o ruptura epistemológica, como la denominó Althusser, la cual implicó al mismo tiempo, como agrega Löwy, una importante ruptura política[11]. Esa marcha, ruptura o revolución teórica no fue consecuencia de un proceso individual, sino más bien, y en estricta sintonía con la cosmovisión marxista, fue resultado social de un grupo importante de pensadores que tras la muerte de Hegel publicaron numerosas obras en un tiempo bien acotado, debatieron entre ellos, establecieron alianzas, generaron rupturas, etc., y donde el pensamiento de Marx se presentó como uno de sus resultados más originales[12].

Diversos autores han señalado que la ruptura de Marx respecto a su pensamiento previo y al del resto de autores de su generación debiese ser cifrada en 1843, donde realizó las duras críticas a la filosofía de Hegel, principalmente a su concepción del Estado, las que representarían las ideas más originales y más propiamente políticas del pensamiento de Marx[13]. Nos parece antojadiza esta consideración, al tomar en cuenta una parte de la obra de Marx de forma aleatoria por sobre otras, dejando al resto de la extensa obra de forma oculta. Además, es selectiva respecto a las interpretaciones con las cuales discuten, como si toda la obra del marxismo se redujese al estructuralismo althusseriano o al mecanicismo estalinista, excluyendo a las posiciones marxistas que ponen el foco en la comprensión dialéctica de la realidad, entre las que se encuentran las destacadas obras de

---

[11] L. Althusser, *La Revolución Teórica de Marx*, México, Siglo XXI Editores S.A, 1967. M. Löwy, *La teoría revolucionaria en el joven Marx*, México, Siglo XXI editores S.A., 1972, p. 20.

[12] Sobre la izquierda hegeliana véase M. Rossi, *La génesis del materialismo histórico I: La izquierda hegeliana*, Madrid, Alberto Corazón editor, 1971. D. Mc Lellan, *Marx y los jóvenes hegelianos*, Barcelona, Ediciones Martínez Roca S.A., 1971.

[13] M. Abensour, *La democracia contra el Estado*, Buenos Aires, Ediciones Colihue S.R.L, 1998. M. Rubel, *Karl Marx: ensayo de una biografía intelectual*, Buenos Aires, Ediciones RyR, 2014.

György Lukács, Antonio Gramsci, Karel Kosic o Theodor Adorno, entre otros.

La inversión/superación/ruptura respecto a la filosofía hegeliana es un hecho de primera importancia, pero que no representa el desarrollo acabado del pensamiento de Marx. Por esto resulta poco comprensible realizar una valoración única respecto a los textos de la crítica a Hegel, pues una parte importante de dicha inversión ya había sido realizada por Feuerbach en 1841[14]. Este último había señalado que era el ser humano donde la historia encontraba su mayor expresión, y no en la idea, ni en el absoluto. El distanciamiento marxista de Hegel de los textos de 1843 se presenta como acotado por dos motivos. Por un lado, lo anterior es notorio si se toma en cuenta lo que ocurre en los años inmediatamente posteriores, con el fuerte acercamiento de Marx hacia las temáticas económicas, por influencia del joven Engels[15], materializado en los *Manuscritos económico-filosóficos de 1844*. Por otro lado, Marx y Engels comienzan a prestar una especial atención hacia el germinal movimiento obrero de esos años en Inglaterra y Francia, lo que en 1844 se vio reforzado por la rebelión de tejedores de Silesia, territorio prusiano en esa época, la que provocó una gran atracción en Marx. Estos dos aspectos son centrales en toda la obra posterior marxiana y que no estaban mayormente presentes en los textos previos a 1844 y que sí son notorios en *La Sagrada Familia* y las *Tesis*, donde se le asigna una importancia medular al proletariado dentro de su elaboración teórica, la cual se comenzará a estructurar como una teoría de la revolución[16].

Para esta ruptura, en 1845, fue vital la obra de Feuerbach. Gracias a éste, Marx se distancia de la izquierda hegeliana por su tono místico e idealista. Pero, al mismo tiempo, reconoce las limitaciones del materialismo feuerbachiano. Este último pretendía romper con la filosofía hegeliana, pues en esta el Estado representaba la consumación del espíritu absoluto, un Dios donde las contradicciones quedaban reconciliadas. Por el contrario, Feuerbach, según las *Tesis*, pretende "disolver el mundo religioso, reduciéndolo a su base material", "diluye la esencia religiosa en la esencia humana". Es en el ser humano donde la historia está radicada. A partir de esto, se distanciaba de "Los Libres", quienes no tomaban en cuenta al ser humano, pues realizaban una oposición entre el "espíritu"/el pensamiento/la idea, y la "masa"/la realidad.

---

14 L. Feuerbach, *La esencia del cristianismo*, Buenos Aires, Editorial Claridad, 1941.

15 Muy importante al respecto fue el breve artículo de Engels aparecido en los *Anales francoalemanes* de diciembre de 1843, «Esbozo de crítica de la economía política», en F. Engels, *Escritos de juventud*. Vol II de las Obras Fundamentales de Marx y Engels, México, Fondo de Cultura Económica, 1981, pp. 160-184.

16 M. Löwy, (1972).

> "El espíritu", que no ve en la realidad más que categorías, reduce naturalmente toda la actividad y toda la práctica humana al pensamiento dialéctico de la crítica crítica. Esto es precisamente lo que diferencia al socialismo de la crítica, del socialismo de la masa y del comunismo[17].

Esta separación tajante estaba fundada en motivos filosóficos, identificados con el idealismo, pero al mismo tiempo representaba un aspecto político para los autores de *La Sagrada Familia*. Marx y Engels ya estaban convencidos de que el naciente proletariado era un actor potencial en los necesarios cambios históricos, por lo que la atribución al pensamiento de cualidades centrales en desmedro de la "masa", representaba para ellos posiciones reaccionarias y elitistas[18]. Para ellos, Bauer llevaba al extremo la Filosofía de la Historia de Hegel, donde el espíritu absoluto se desarrollaba desde sí mismo, donde la masa, consciente o inconscientemente, le sirve de soporte. Así, el pueblo, representa un elemento pasivo, material, carente de espíritu y ahistórico. En cambio, la idea, la crítica, el espíritu, la teoría sería el elemento activo de la realidad, del que parte toda acción histórica. Este espíritu activo estaría representado por unos cuantos *individuos* predestinados que se contraponen al resto de la humanidad. Algo completamente distante a lo que pensaban los teóricos de la autoemancipación del proletariado, donde Marx ya en los *Manuscritos económico-filosóficos de 1844* apuntaba hacia un proyecto "comunista" y donde al año siguiente ridiculizó la idea de una revolución simplemente pensada[19]. Esta emancipación representaba una superación de la autoenajenación, la cual solamente podía ser realizada de un modo práctico y material, y no desde el pensamiento puro. La toma de conciencia, de las masas, de su miseria, la conduce a la acción revolucionaria y a su autoemancipación. Esto representa la mediación entre la miseria y la acción, la primera tiene un evidente carácter unilateral, al estar bajo la sensibilidad de un contexto de explotación. La acción del proletariado, por el contrario, tiene posibilidades de alcanzar un carácter de totalidad, de omnilateralidad, al poner en cuestión a la explotación y la propiedad privada. Ya en 1845, y anticipando su posterior crítica a Proudhon, Marx ha catalogado al proletariado como la antítesis de la propiedad privada, pero que está, hegelianamente, obligado a destruirse a sí mismo para liberarse y con esto destruir a la propiedad

---

[17] C. Marx y F. Engels, *La Sagrada Familia o Crítica de la crítica crítica*, Buenos Aires, Editorial Claridad, 1971, p. 69.

[18] En una de sus tantas partes duras del texto hacia Bauer se señala: "La Crítica absoluta […] es un puro girar en torno a sí misma, elevado por encima de todo interés de masa, y carece, por consiguiente, de todo ulterior interés de masa", *La Sagrada Familia*, *op. cit.*, pp. 208-209.

[19] *La Sagrada Familia*, *op. cit.*, p. 113.

privada[20]. De todas formas, aún no llega a la explicación más pulcra de esta tesis, la que sí estará presente en *La Ideología Alemana*, y mucho más claramente en el *Manifiesto*. Esto último tiene, como veremos, importantes consecuencias en la dimensión pedagógica del marxismo.

Lo anterior, da cuenta de una consideración acotada que se le asigna a la teoría, no desechándola, sino más bien cuestionando su pretensión de autonomía completa de las condiciones reales, lo que termina siendo ideología y no filosofía. Se requiere de la teoría, pero la labor de los proyectos emancipadores no es introducir el pensamiento sobre la masa pasiva, como se ha caricaturizado la teoría leninista del partido, sino contribuir al proletariado en su trabajo intelectual, en su conformación de su propia consciencia de clase.

En ese sentido, *La Sagrada Familia* representa aún una versión radicalizada del materialismo feuerbachiano, como Marx lo recordó años después. Allí se rescatan varios aspectos del materialismo francés, de carácter determinista y otros utopistas, y también de pensadores políticos con los cuales, un par de años después, se sostuvieron duras polémicas, como P. J. Proudhon. Éstos habían sido ninguneados por Edgar Bauer, quien negaba todo tipo de importancia al materialismo y la acción política[21]. Frente a esto, la defensa de una parte de sus planteamientos fue una cuestión táctica para rescatar algunos de sus aportes.

La superación del materialismo de Feuerbach

Las breves anotaciones que dan forma a las *Tesis sobre Feuerbach* representan a nuestro entender la primera elaboración explícita de la filosofía de Marx. En un lenguaje propio de la filosofía alemana moderna, Marx plantea una superación de la separación entre sujeto y objeto por vía de la dialéctica y de la práctica, representando una exposición sucinta de una teoría de la autoemancipación del proletariado, donde, en germen, está contenida una nueva concepción del mundo que Gramsci años después llamó la *Filosofía de la praxis*.

El tamaño breve de las *Tesis* las hace aún más valiosas, pues en ellas se discute con una parte importante de los autores históricos de la filosofía, especialmente con el idealismo alemán de Kant y de Fichte, con el materialismo francés de Condillac y también el de Feuerbach. Kant había

---

20 "Si el proletariado conquista la victoria, esto no significa absolutamente que se haya convertido en tipo absoluto de la sociedad, pues sólo es victorioso suprimiéndose a sí mismo y a su contrario. Y, entonces, el proletariado habrá desaparecido tanto como el contrario que le condiciona, la propiedad privada", *La Sagrada Familia*, *op. cit.*, p. 51.

21 *La Sagrada Familia*, *op. cit.*, pp. 37-69.

negado la posibilidad de conocer las cosas en cuanto tales, pero la razón tenía una potencialidad tal que era activa y creadora; en cambio, los materialistas invisibilizaban el papel de las ideas, señalando que el ser humano era afectado simplemente por la materia, por lo real, con lo cual era prácticamente un esclavo de las circunstancias. En ese debate se movió la filosofía durante los siglos XVII-XVIII y Marx intenta romper con esto al no replicar la división unilateral entre sujeto y objeto, mediante la inversión de la dialéctica hegeliana. Esto lo realiza considerando que los objetos influencian sin duda a los sujetos, a los seres humanos, pero dichos objetos no son algo natural, sino que son resultado de la construcción histórica de los mismos sujetos. Sujeto y objeto están en una interacción dialéctica. Esto también lleva a no replicar las contradicciones expresadas por Bauer, pues ahora la oposición entre pueblo y filosofía es superada mediante una síntesis dialéctica (Aufhebung) de los contrarios, y no por una nueva unidad especulativa. Esto es muy importante de tener en cuenta, pues durante fines del siglo XIX y una parte importante del XX, las corrientes marxistas fueron bastante economicistas y cientificistas (a la manera del positivismo), replicando la filosofía del materialismo francés, lo que también repercutió en el tratamiento de temáticas pedagógicas por autores marxistas, como Aníbal Ponce, donde en buena medida las teorías pedagógicas eran mero reflejo de las condiciones económicas del contexto[22].

En las *Tesis* la consideración medianamente benigna de "todo el materialismo anterior" fue sometida también a una dura crítica, pues ya está presente de forma más clara la conciencia de un camino propio, una verdadera revolución teórica y política. En estas breves once anotaciones, Marx se distancia del materialismo anterior, pues, a pesar de reconocerle que su aporte fue poner en el centro al ser humano y lo real, se habría quedado corto al no explicar el desgarramiento existente entre lo terrenal y las ideas (la superestructura en el lenguaje del Marx posterior). El materialismo simplemente opta por lo terrenal, no comprendiendo la existencia de una contradicción entre la base terrenal y la superestructura ideológica, por lo que "después de descubrir, v. gr., en la familia terrenal el secreto de la sagrada familia, hay que criticar teóricamente y revolucionar prácticamente aquélla" (Tesis IV).

Respecto a Feuerbach mismo, Marx considera positivo su vuelco sobre el ser humano, pero señala que no existe una humanidad como tal, absoluta, universal, algo que ya estaba esbozado en *La Cuestión judía* (1844), por esto

---

[22] Al respecto véase C. Matamoros y R. Álvarez, «Maestros, pedagogos y sindicalistas. Los comunistas en la escuela de Sarmiento. Argentina 1918-1943», *Social and Education History*, 9(3), octubre 2020, 278-300.

considera que el sujeto emancipador reside en un sector, el más masivo de la humanidad: el proletariado. En la sociedad capitalista, el proletariado está directamente relacionado a la miseria, a la carencia de propiedad privada, por lo que sería portador de principios de clase, antagónicos a los de la burguesía, con lo cual representaría a un sector del ser humano, tendría una posición unilateral dentro de la sociedad. Pero también tendría la posibilidad de alcanzar un carácter de totalidad, de omnilateralidad, de integralidad, al iniciar un proceso de autoemancipación. Así, el proletariado no sería un nuevo Dios que posee un elemento místico que le entrega su carácter revolucionario, sino que presenta condiciones objetivas al respecto, pues:

> en las condiciones de existencia del proletariado se condensan, en su forma más inhumana, todas las condiciones de existencia de la sociedad actual […] no puede él libertarse sin suprimir sus propias condiciones de existencia. No puede suprimir sus propias condiciones de existencia sin suprimir todas las condiciones de existencia inhumanas de la sociedad actual que se condensan en su situación. No en vano pasa por la escuela ruda, pero fortificante, del trabajo. No se trata de saber lo que tal o cual proletario, o aun el proletariado íntegro, se propone momentáneamente como fin. Se trata de saber lo que el proletariado es y lo que debe históricamente hacer de acuerdo a su ser. Su finalidad y su acción histórica le están trazadas, de manera tangible e irrevocable, en su propia situación de existencia, como en toda la organización de la sociedad burguesa actual[23].

Como vemos en la anterior cita, algunos aspectos de las *Tesis* ya estaban presentes *en La Sagrada Familia*. Con un tono bastante similar se aprecia un vuelco hacia el materialismo, pero no desde la impronta antihumanista de los pensadores franceses, sino desde una perspectiva dialéctica: "si el hombre [el ser humano] es forzado por las circunstancias, se deben formar humanamente las circunstancias"[24]. No obstante, en *La Sagrada Familia* aún se opone al idealismo especulativo de Bauer el "humanismo real" de Feuerbach, cuestión que en las *Tesis* ya no está presente.

La crítica a Feuerbach no lleva a replicar la filosofía del materialismo previo. Esto es muy importante, pues, por lo general, se considera que el marxismo representa un determinismo en el cual las condiciones materiales condicionan de forma mecánica la conciencia, entendiendo por esto, un moldeamiento del ser humano a partir de factores ajenos, en los que él no

---

[23] *La Sagrada Familia*, *op. cit.*, p. 51.
[24] *La Sagrada Familia*, *op. cit.*, p. 153.

ha tenido participación[25]. De ser así, en términos filosóficos Marx representaría un retroceso prekantiano, hacia el materialismo francés. No obstante, las *Tesis* son medulares en develar el aporte novedoso del materialismo histórico y dialéctico en cuanto plantea una superación de la contradicción epistemológica entre sujeto-objeto en que la filosofía había entrado desde que Kant planteó la imposibilidad de conocer la *cosa en sí*. Para Marx las condiciones que determinan al ser humano no están ahí desde antes, sino que también han sido creadas por el ser humano. Así, al iniciar las *Tesis* Marx se despacha esta sentencia (Tesis I):

> El defecto fundamental de todo el materialismo anterior –incluido el de Feuerbach– es que sólo concibe las cosas, la realidad, la sensoriedad, bajo la forma de objeto o de *contemplación*, pero no como *actividad sensorial humana*, no como *práctica*, no de un modo subjetivo [...] Feuerbach quiere objetos sensoriales, realmente distintos de los objetos conceptuales; pero tampoco él concibe la actividad humana como una actividad *objetiva*. Por eso en *La esencia del cristianismo* sólo considera la actitud teórica como la auténticamente humana, mientras que concibe y fija la práctica sólo en su forma suciamente judaica de manifestarse. Por tanto, no comprende la importancia de la actuación "revolucionaria", "práctico-crítica"[26].

Esta crítica al materialismo previo, le lleva a reconocer que "el lado activo fuese desarrollado por el idealismo", como el de Fichte, el cual solo lo había realizado "de un modo abstracto, ya que el idealismo, naturalmente, no conoce la actividad real, sensorial, como tal" (Tesis I). Esta aparente dicotomía recibe desde Marx un empujón directo hacia la práctica como ejercicio político, pero la práctica no debía considerarse en su forma exclusivamente económica, sino como una acción práctico-crítica. Esto no implica desechar la actividad teórica o contemplativa, sino que ésta debe volverse activa para evitar la separación con el mundo. Solamente mediante una actividad humana crítico-práctica, ni puramente teórica, ni egoístamente pasiva, se puede avanzar a una praxis transformadora y revolucionaria. Es decir, se busca una teoría crítica, que apunte hacia la práctica, siendo crítica por negar el estado de cosas existentes. Negarse a la

---

[25] Esta visión tiene su origen en varios postulados de Marx, el más conocido el del *Prólogo* a la *Contribución a la crítica de la economía política*: "el modo de producción de la vida material determina [bedingen] el proceso de la vida social, política y espiritual en general. No es la conciencia del hombre la que determina su ser, sino, por el contrario, el ser social es lo que determina su conciencia", K. Marx, *Introducción general a la crítica de la economía política/1857*, Montevideo, Ediciones Carabela, s/f.

[26] C. Marx, "Tesis sobre Feuerbach", en F. Engels y G. Plejanov, *Ludwig Feuerbach y el fin de la filosofía clásica alemana. Notas al Ludwig Feuerbach*, Córdoba, Cuadernos de Pasado y Presente, 1975, p. 71.

práctica o a la teoría es permanecer en uno de los lados de la contradicción, en la unilateralidad.

Aportes hacia una pedagogía marxista

Tal como hemos visto, las principales contribuciones de los textos marxistas de 1845 provienen desde el mundo de la filosofía. Estos aportes también colaboran a la construcción de un proyecto educativo emancipador. A partir de los textos revisados, se puede apreciar la crítica a una educación abstracta, como si ésta fuese un factor externo de cambio de los seres humanos.

En la *Tesis* III se señala:

> La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias y que el propio educador necesita ser educado. Conduce, pues, forzosamente, a la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de la sociedad (así, por ej., en Robert Owen).
> La coincidencia de la modificación de las circunstancias y de la actividad humana sólo puede concebirse y entenderse racionalmente como *práctica revolucionaria*.

Según esta comprensión, la educación tiene un potencial transformador, pero no abstracto, pues en sí mismos las educadoras y los educadores están afectados por las condiciones, las circunstancias, y también por la educación que ellas y ellos mismos han recibido. De esta forma, será vital para los proyectos emancipadores introducir una perspectiva de clases en el análisis de los procesos educativos, pues éstos no son ajenos a una sociedad dividida en clases sociales. Esto conduce necesariamente a analizar los sujetos de las experiencias educativas. Un estudiantado proveniente de familias de élite y otro que proviene de familias populares, representan, ambos, posiciones determinadas dentro de la sociedad capitalista. Mientras el primero afirma dicha sociedad, el otro la niega, *es* su negación. Uno tenderá hacia su conservación y el otro, potencialmente, hacia su destrucción.

Por otro lado, la crítica de *La Sagrada Familia* hacia el idealismo tiene repercusiones hacia el sistema educativo, pues pone en cuestión la educación iluminista, desvinculada del mundo social, alejada del trabajo. Pero esto debe ser visto en sintonía a los aportes de las *Tesis*, las que

muestran los límites del materialismo, cuestión que también trae importantes aportes para una comprensión marxista de la pedagogía, pues pone en entredicho el supuesto carácter omnipotente de los fenómenos educativos en la modificación de la conducta humana[27]. De aquí, la necesidad de que al mismo tiempo que se propicien procesos educativos transformadores se lleve a cabo una práctica revolucionaria que modifique también las circunstancias y la actividad humana. Una pedagogía que no tome en consideración ambos aspectos, en su interacción dialéctica, está condenada a tener un carácter unilateral, o solamente práctica (didáctica, metodológica, en el caso educativo) o solamente teórica (a la manera de la ilustración). Este punto fue expresamente destacado en varias obras posteriores de Marx y Engels, donde señalaron que la educación debía posibilitar una reconciliación de la división del trabajo que provocaba la sociedad capitalista, entre trabajo intelectual y trabajo manual, donde ambos daban cuenta de la unilateralidad descrita. Para esto, junto a las exigencias democráticas de universalidad y gratuidad de la educación, se debía tender hacia una educación socialista que articule la enseñanza y el trabajo[28]. Esto último permitiría superar una educación unilateral, parcelada, la que hoy es en extremo especializante y para nada integral.

En este sentido podemos ver experiencias interesantes y otras no tanto. Entre las primeras está la revolución cubana, la cual tras la toma del poder en 1959, no sólo propició importantes cambios económicos y políticos, sino también masivos procesos educativos destinados a formar de manera distinta al pueblo de ese país. Por el contrario, muchas experiencias de países de la Europa del Este, de la órbita soviética, generaron escasas transformaciones en sus procesos educativos, con muchas prácticas reproductoras y autoritarias, pues se concebía que los cambios sociales sólo serían resultado de la modificación de las circunstancias (económicas).

El llamado a la práctica que se realiza en los textos de 1845 no implica abandonar la actividad contemplativa. Será cuando el proletariado, mediante su actividad revolucionaria, cobre conciencia, se vuelva comunista, estará apropiándose de esta teoría. Con esto se supera (Aufhebung) la antítesis entre el materialismo (vulgar/mecanicista) que buscaba cambiar las circunstancias, y el hegelianismo de izquierda, que pretendía cambiar la conciencia. Esto tiene profundas implicancias políticas, pues se evade la

---

27 Esto ya estaba presente en *La Sagrada Familia,* aunque solo con una crítica menor. Así, por ejemplo Condillac habría enfrentado la metafísica del siglo XVII señalando que en realidad todo proviene de las sensaciones sensibles y "todo el desarrollo de los hombres depende, por lo tanto, de la educación y de las circunstancias exteriores", p. 151.

28 Esta temática será retomada luego por Lenin en los debates al interior de la revolución bolchevique. Para apreciar ampliamente esta relación en los textos de Marx y Engels véase M. Manacorda, *Marx y la pedagogía moderna*, Barcelona, Oikos-Tau S.A., 1969.

visión materialista jacobina, en que un grupo pequeño que tomará el poder y cambiará las circunstancias, a las que la masa del pueblo sólo recibirá pacientemente esos cambios. Pero también se distancia de las corrientes educativas utopistas-pacifistas que consideran que mediante la persuasión se convencerá a las distintas clases de la virtud de la vida comunitaria.

La búsqueda de llevar a cabo la práctica-crítica debe guiar a las y los pedagogos que enarbolen las ideas marxistas a ponerse importantes tareas, como las referidas a vincularse a un estudiantado de carácter popular, el cual puede tener posibilidades de alcanzar perspectivas de omnilateralidad (totalidad) en sus luchas, pues en la emancipación del estudiantado popular está implícita la emancipación del estudiantado en general. También son importantes las prácticas pedagógicas mismas, pues los procesos de emancipación no pueden representar nuevas "sagradas familias", donde los aspectos críticos sean sostenidos exclusivamente desde la teoría (o lo discursivo), la cual generalmente es monopolizada por grupos minoritarios. Necesariamente se necesita que las y los educadores se transformen en intelectuales orgánicos, que sean capaces de posibilitar una práctica-crítica, revolucionaria, en las comunidades educativas.

Para esto, lo revisado respecto a los textos de 1845 entrega importantes luces, pero que sin duda deben ser reforzadas por los aportes de numerosos exponentes del pensamiento marxista, desde las experiencias pedagógicas del socialismo ruso, hasta autores y procesos latinoamericanos. Esta última tarea requiere ser desarrollada prontamente, pues nos enfrentamos a tiempos donde la escuela es excesivamente fragmentaria en su visión de la sociedad, sin perspectivas de totalidad, reproduciendo obstáculos frente a procesos formativos integrales, como si persistieran las dicotomías de *la(s) sagrada(s) familia(s)*.

Capítulo 3

El concepto de omnilateralidad desde un posicionamiento pedagógico feminista: su capacidad e importancia para generar una educación desde los afectos

Paulina Barramuño Pérez[1]

Usualmente se habla de las dificultades estructurales que genera el sistema capitalista, especialmente los alcances y repercusiones que tiene el neoliberalismo en nuestras vidas, en donde las imbricaciones que genera son más profundas de lo que pensamos. Sin embargo, a pesar de la naturaleza con la cual lo planteamos, ¿somos conscientes de ello en nuestras rutinas?

Desde los feminismos se plantea un paradigma distinto, incluso a nivel ético al permitir cuestionar y transformar nuestras realidades respecto a acciones que perpetúan opresiones en los niveles más cotidianos, como los cuidados. El afecto pasa a estar atravesado por factores sociales, económicos y políticos ligados a una lógica de consumo y que, en el actual contexto de pandemia y crisis política que se vive, es imposible no hablar sobre salud mental y las consecuencias que tiene la incertidumbre. No saber qué pasará el día de mañana, la precarización laboral y el aumento de la violencia intrafamiliar son algunos temas que se mencionan constantemente en los medios y que se emiten como argumentos propios del consumo exprés de la sociedad actual. De manera rápida y sin mayor internalización, pues ¿cambiamos nuestras conductas luego de conocer esa información?

Poco se habla de la importancia del afecto desde una perspectiva feminista y, si se llega a hacer, poco sabemos a qué nos referimos con afecto y los alcances que tiene. Para Agnes Heller el afecto se relaciona a los sentimientos y, por lo mismo, a reacciones corporales que pertenecen a costumbres específicas de un lugar; expresiones físicas; espontáneas y, lo que nos interesa en el marco de esta reflexión: los afectos pueden ser reprimidos[2]. Particularmente por nosotrxs mismxs, pero también por las propias costumbres de una sociedad, pues lo que muchos conciben como

---

1 Profesora de Historia y Ciencias Sociales.

2 Agnes Heller, *Teoría de los sentimientos,* México Ediciones Coyoacán, 2004, pp. 93-98.

desarrollo, desde una perspectiva feminista lo consideramos como violencia[3].
Al reprimir nuestras sensaciones y reflejos corporales se dificulta el identificar cada una de nuestras emociones y, por lo mismo, permitir que los seres humanos se establezcan como individuos plenos. Es así que desde las pedagogías feministas, el afecto se vuelve transversal no sólo como una práctica, sino como una política que debe girar "en torno al sentido de la vulnerabilidad humana común, a la idea de interdependencia y responsabilidad mutua"[4] que permita desbordar los espacios de lo cotidiano, incluso en nuestras aulas o espacios de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior, implica una conciencia crítica que le otorga una relevancia a lo corporal, capaz de enraizar en nuestras prácticas, como menciona Bell Hooks "modos de ser y de vivir fuera del aula"[5], que transgredan el modelo actual.

Un ejemplo notorio de la perpetuación del sistema y los alcances negativos del mismo, se manifiestan en la precarización actual de la vida, en donde la salud mental pasa a ser un tema constantemente mencionado. En este sentido, lo que es necesario preguntarse es ¿por qué no se nos ha enseñado a entender nuestras emociones? Considero necesario que este sea el planteamiento, pues si bien es obvio, la cobertura que existe respecto a las carencias emocionales se centra sólo en "contingencia sanitaria" y no en las múltiples causas estructurales que refuerzan la precarización del ser humano.

Por un lado, se plantea la idea binaria de bueno/malo y que se traslada a estos opuestos en diferentes aspectos: hombre/mujer, blanco/negro, orden/desorden, etc. La construcción dicotómica de la sociedad y propia de una cultura patriarcal, en donde "(...) vivimos en la desconfianza de la autonomía de los otros (...) vivimos en la jerarquía que exige obediencia, afirmando que una coexistencia ordenada requiere de autoridad y subordinación (...)"[6]. Existe una condición que se arraiga en nuestrxs cuerpxs debido a la constante normalización, pues "estos procesos de formarnos y deformarnos nos marcaron, condicionaron nuestras prácticas, dejaron sellos indelebles de dogmatismos, rigideces, subproductos de un sistema de pensamiento dicotómico y jerarquizado, que en algunos casos

---

3 Silvia Federici, *El Patriarcado del salario: Críticas feministas al marxismo,* Buenos Aires, Tinta Limón, 2018, p. 17.

4 Valeria Flores, "Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño" En: *Pedagogías Transgresoras*, Córdoba, 2016, p. 23.

5 Bell Hooks, *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom* (Enseñando a transgredir. La educación como práctica de la libertad), New York, 1994.

6 Humberto Maturana, *Amor y Juego,* Santiago, LOM Ediciones, 2003, p. 32.

llega acríticamente hasta nuestros días y hasta nuestras consignas[7]. Aquellas estructuras ponen en jaque la misma actividad de lxs educadores (o pareciera ser así), pues al generar una educación con y desde la afectividad se nos cuestiona e interpela constantemente nuestras prácticas.

La pedagogía no necesariamente se encuentra en las aulas de una escuela, sino también fuera de ella. Se expande a diferentes espacios y lugares, permitiendo su constante resignificación. De esta forma, es posible adaptar también la misma práctica docente y cuestionarse las estructuras de las escuelas, incluyendo los espacios virtuales como lugares políticos y que, por lo tanto, carecen de neutralidad como plantea Donna Haraway[8]. Ahondar en la virtualidad, un terreno que nos cuesta politizar y también adoptar conceptos merece otro apartado. Por el momento, es necesario comprender la amplitud de lugares en los cuáles nos encontramos y que se convierten en posibilidades para quebrar aquella normalización de las costumbres.

"Que nadie, por ser joven, tarde en filosofar, ni, por ser viejo, de filosofar se canse, pues para nadie es demasiado pronto ni demasiado tarde en lo que atañe a la salud del alma"[9]. Lo importante no es sólo el interés constante por filosofar, cuestionarse la realidad y el comportamiento humano, también atañe a la "salud del alma", a esta idea en la cual muchos de los planteamientos políticos se basan, pero que poco ahondamos en el significado de las palabras que hemos cargado como tradiciones occidentales. Epicuro se basa en la idea de la bondad de Sócrates (en donde es necesario ser buenx tanto en el espacio privado como en lo público), dotando de un sentido ético a la Filosofía, pero también vinculando la idea de la salud del alma, que en realidad se refiere al *areté* (virtud). La virtud ya no como el interés por la fama de tener una "bella muerte" en batalla, sino una virtud que se cultiva, que se trabaja desde el hábito para que cada ser humano alcance la felicidad, la cual depende exclusivamente del individuo y su conexión con lo colectivo.

La relación entre estos breves planteamientos de la filosofía epicúrea y la actualidad, parecieran no tener sentido, pero se acompañan más de lo que quisiéramos. Aquella idea de virtud, en donde los héroes buscaban morir y alcanzar la fama a través de generaciones no acaba, si es que pensamos en cómo el cuerpo es despojado actualmente de sus hábitos, virtudes y

---

7 Claudia Korol, *Hacia una Pedagogía Feminista,* Buenos Aires, El Colectivo América Libre, 2007, p. 13.

8 Donna Haraway, *Ciencia, cyborgs y mujeres: la reinvención de la naturaleza,* Madrid, Ediciones Cátedra, 1991.

9 Epicuro, Carta a Meneceo, En: *Fragmentos de fuentes escritas, Grecia y Roma,* Santiago, Universidad Alberto Hurtado, 2008, p. 66.

capacidades para ser funcional. Este despojo, como menciona Agamben[10], se mantiene en el quitar las características "humanas", en decidir "qué es lo humano y qué no" para clasificar a quienes sí pueden pertenecer a lo social. El despojo ocurre no sólo en el sentir que el cuerpo no me pertenece, sino también en la disociación entre mente/cuerpo y que se muestra en la constante desconexión con nuestras sensaciones.

Un estudiante, por ejemplo, me preguntaba si en algún momento dejaría de ser una "moda" el hablar de la salud mental, pues "si todos tienen algo, entonces no es tan especial". Sin embargo, el giro que dimos fue plantear "¿Esto ocurre ahora o quizás siempre ha pasado y no queríamos verlo?". No sólo tiene una relación con la salud mental, también con la capacidad de autoconocimiento de los seres humanos y la posibilidad de mejorar. Marx toma los planteamientos de Epicuro sobre el átomo y, en este sentido, estudia la idea de autonomía como una capacidad física. Menciona "Los átomos son cuerpos puros autónomos, o más bien, el cuerpo pensado en su autonomía absoluta, como los cuerpos celestes. Ellos se mueven, en efecto, como éstos, aunque no en línea recta sino que oblicua. *El movimiento de la caída es el movimiento de la dependencia*".[11] Sin embargo, considera que es aquella caída (desde los planteamientos de Epicuro) lo que establece una lucha y resistencia del átomo, en donde la desviación de la línea recta le permite alcanzar su libertad.

Existe una conciencia del individuo que se alcanza a través de la plena libertad, la cual exige una conciencia y disposición al movimiento. Así, es que este planteamiento que realiza Marx cala profundo en un tema de larga data, pero que permite repensar en las estructuras que establece el sistema capitalista neoliberal y en los contextos educativos donde se mantiene una idea de "educación bancaria" que genera una adaptación de las personas, ajustando sus emociones y corporalidades a "lo correcto"[12].

El átomo, para Marx, simboliza de forma simple la capacidad de autonomía, libertad y conocimiento del ser humano. Siguiendo con este argumento, Korol comprende la práctica de la libertad como "un ejercicio de lucha material y también subjetiva contra la enajenación, contra la mercantilización de nuestras vidas, la privatización de nuestros deseos, la domesticación de nuestros cuerpos, (...)"[13], un acto de rebeldía frente a esa instauración y negación poco natural por "la línea recta". De igual forma,

---

[10] G. Agamben, *Homo Sacer: el poder soberano y la nuda vida,* Valencia, Ediciones Pre-textos, 2006, p. 30.

[11] Karl Marx, *Diferencia de la Filosofía de la Naturaleza en Demócrito y Epicuro,* Madrid, 1971, pp. 37-38. En el texto, aparece la frase escrita en cursiva.

[12] Paulo Freire, *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1968, p. 53.

[13] Korol; *Op. Cit.*, p. 16.

Valeria Flores plantea la importancia de la libertad desde la educación afectiva, considerando la necesidad de establecer "una política de los afectos que gire en torno al sentido de la vulnerabilidad humana común, a la idea de interdependencia y responsabilidad mutua, requiere una recreación de toda nuestra relación con lo corporal"[14].

La corporalidad es posible extrapolarla al ejemplo del átomo que menciona Marx, pues ¿acaso el átomo no es materia? Es desde la materia que se generan estos planteamientos para hablar sobre la libertad. Es el movimiento de los átomos que crean y reproducen las mismas conductas que existen en la más mínima parte de nuestra composición. La libertad se establece como parte fundamental del movimiento del átomo, pero para que esa autonomía se genere es necesaria la existencia de otros átomos, pues "la individualidad existente inmediatamente sólo se realiza, según su concepto, en tanto que ella se relaciona con otra realidad, que es ella misma"[15]. De manera más clara, el movimiento constante de los átomos permite que entre ellos se genere la energía necesaria para existir y, al mismo tiempo, colaborar entre sí (desde la libertad) para generar materia, consiguiendo así que la repulsión del movimiento (rechazo) sea "la primera forma de autoconciencia"[16].

La autoconciencia pasa a ser parte de la individualidad, la cual es necesaria de propiciar. Sin embargo, al ser un continuo movimiento de los átomos y permitir (por medio de la repulsión) la coexistencia entre ellos es que aquella individualidad deviene en universalidad[17]. No se alcanza la libertad sin la autonomía, sin la conciencia de sí mismx y, por consiguiente, sin la colaboración de otrxs.

El capitalismo se manifiesta en la vida. Así como los átomos son la demostración de la constante libertad para crear vida, el capitalismo irrumpe en la vida de los individuos a través de la enajenación y alienación, pues el capital es una fuerza social[18], debido a que necesita del trabajo colectivo para existir.

Es interesante cómo la tesis doctoral de Marx es profundizada en trabajos posteriores, pues la idea de Epicuro termina generando una visión de mundo que hace sentido, que devela la profundización de un sistema ética y

---

14 Valeria Flores, "Afectos, pedagogías, infancias y heteronormatividad. Reflexiones sobre el daño" En: *Pedagogías Transgresoras*, Argentina, Boca Vulvaria Ediciones, 2016, p. 23.

15 Marx; Op. Cit., p. 42.

16 *Ibid.*

17 *Op. Cit.*, p. 72.

18 Karl Marx, Federico Engels, *Manifiesto del Partido Comunista,* México, Centro de Estudios Socialistas Carlos Marx, 2011, pp. 48-49.

moralmente incorrecto. Nota, por lo tanto, la perversión de la realidad y su materia en donde aquella idea de autonomía se ve truncada o, al menos, pareciera que sólo es posible para algunxs y, para el resto, es sólo un discurso para escuchar. Marx, a lo largo de su trabajo, perfecciona la idea de la colaboración simplemente observando los alcances que tiene el modelo capitalista en la sociedad del siglo XIX y que tiene un carácter histórico. Se da cuenta de que a los individuos se les priva su autonomía por medio de la enajenación del trabajo, en donde no existe un límite entre vida y producción. Comprende los elementos de la sociedad capitalista como partes de un todo que dificulta el principio básico de autonomía.

Si pensamos en la misma idea del átomo, existen elementos que impiden la libertad de otrxs y que aquella fuerza se concrete materialmente. El potencial de cada individuo se limita por otros elementos que impiden la realización plena, por lo que la dicotomía no pasa a ser un elemento natural, más bien surge como forma perversa basada en la explotación de unxs por otrxs[19]. Aquella forma de potenciarse de forma colectiva se quiebra con los elementos del sistema capitalista al impedir que cada individuo alcance su potencialidad. El despojo implica la deshumanización, decidiendo qué pertenece y no a "lo social" y, por tanto, puede optar a los derechos que la sociedad otorga. Así:

> si la humanización de los oprimidos es subversión, también lo es su libertad. De ahí la necesidad de controlarlos constantemente. Y cuanto más se los controle más se los transforma en "objetos", en algo que aparece esencialmente inanimado (...). De ahí que los opresores se vayan apropiando (…) de la ciencia como instrumento para sus finalidades. De la tecnología como fuerza indiscutible del mantenimiento del "orden" (...)[20].

En este mismo sentido, Nancy Fraser considera que:

> el capitalismo también crea y nutre nuestra capacidad de trabajar, o lo que Marx llamaba "fuerza de trabajo". Y eso significa moldear a las personas con las actitudes, disposiciones y valores "correctos"; darles habilidades, competencias y destrezas "correctas" (...) *la reproducción social descansa en el género*: se basa en los roles de género y *refuerza así la opresión de género*[21].

---

19 *Ibid.*

20 Freire, *Op. Cit.,* pp. 39-41.

21 C. Arruza, T. Bhattacharya, N. Fraser, *Feminismo para el 99%: Un Manifiesto*, Buenos Aires, Rara Avis, 2019, pp. 38-39.

Al impedir la libertad de otrxs se garantiza la explotación, teniendo como base las propias conductas y la vida misma. Como se menciona al inicio de esta reflexión, es el cuerpo el centro de este modelamiento y opresión, como base material. Por lo que su libertad es impedida. No existe una condición que la limite, pues no es parte de acciones que permitan acceder a ella, pues la libertad y autonomía pasan a ser peligrosas para el sistema capital y neoliberal. La autonomía, por lo mismo, debe ser negada como parte fundamental de la opresión, siendo así impedida la autoconciencia, de forma individual y colectiva.

La universalidad permite la concreción de sujetxs históricxs, capaces de pensar y analizar sus propias condiciones materiales. La universalidad o, como lo plantea Manacorda, la omnilateralidad, pasa a ser la acción que se contrapone a la idea unilateral que potencia el capitalismo. Manacorda la define como el llegar histórico de lxs individuos "a una totalidad de capacidades y, a la vez, a una totalidad de capacidad de consumo o goce de los bienes espirituales, además de los materiales, de los que el trabajador ha estado excluido a consecuencia de la división del trabajo"[22].

Marx no ahonda en la capacidad pedagógica y tampoco detalla temas que, quizás, profundizarían más nuestros análisis. De todos modos, leer sus textos permite corroborar patrones que no difieren del todo a la sociedad capitalista del siglo XIX, de hecho, se profundiza aún más el modelo. El concepto de omnilateralidad se plantea como una vía para alcanzar las potencialidades, pues se vincula a la misma corporalidad como lo expone Manacorda y Fraser: se habla del placer. De una relación que quiebra la dicotomía cuerpo/mente al concebir el placer como acción fundamental para la liberación; el placer como acción fundamental para desarrollar todas las capacidades del ser humano; el placer como acción feminista dentro de las prácticas pedagógicas.

La negación de la autonomía, del placer dentro de las aulas (virtuales y presenciales) sólo demuestra lo arraigado del capitalismo y del mismo sistema patriarcal. Aquellas problemáticas y negación del afecto son visibles en los estereotipos de género, el acoso escolar, el acoso en el pololeo, la violencia intrafamiliar y sin fin de violencias que se potencian. El actual modelo educativo remoto ha manifestado ese desconocimiento y capacidad por reconocer el desarrollo espiritual de educadores y educandxs, lo cual se relaciona estrictamente con el modelamiento de actitudes beneficiosas para el sistema, con cuerpxs que se ajusten a ello y, por consiguiente, con la negación del gozo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

---

22 M. A. Manacorda, *Marx y la Pedagogía Moderna,* Barcelona, Oikos-Tau Ediciones, 1969, p. 90.

El concepto de omnilateralidad, por tanto, sirve como un puente. La interacción afectiva es un tema estudiado por distintas feministas debido a la relación con lxs cuerpxs, mas es necesario considerar aquella visión total de la materialidad. No sólo como la reivindicación de la corporalidad, sino como una forma concreta para conseguir la autonomía y universalidad en momentos en que la negación de humanidad ha manifestado la precariedad del sistema educativo y de las condiciones de vida que existen

Capítulo 4

Karl Marx, aproximaciones a su pensamiento pedagógico (1838-1848)

Harold García-Pacanchique[1]

El genio de Carlos Marx, supera con creces la producción intelectual de su época en los campos de la economía política, la filosofía, la historia y la sociología, pues éste fue capaz de develar cómo las sociedades en su devenir histórico producían relaciones sociales de producción que insoslayablemente se mantenían mediadas por una pugna dialéctica determinada por la lucha de clases. Así junto con Engels explicarían en las primeras páginas del manifiesto de la liga de los comunistas lo que para estos precursores del socialismo científico, se definiría como ***materialismo histórico***,

> La historia de todas las sociedades hasta nuestros días es la historia de las luchas de clases.
> Hombres libres y esclavos, patricios y plebeyos, señores y siervos, maestros y oficiales, en una palabra: opresores y oprimidos se enfrentaron siempre, mantuvieron una lucha constante, velada unas veces y otras franca y abierta; lucha que terminó siempre con la transformación revolucionaria de toda la sociedad o el hundimiento de las clases en pugna.[2]

Como lo planteaba Engels, fue Marx quien descubrió la ley del desarrollo de la historia humana, el que le permitió al proletariado entender las fuentes de su condición de clase explotada y de las relaciones materiales de cómo las clases dominantes en diferentes procesos históricos desarrollaron ejercicios de dominación sobre los despojados y desposeídos.

---

[1] Licenciado en educación comunitaria con énfasis en Derechos Humanos, Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Educación con énfasis en ciencias sociales, ética, política y educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Derechos Humanos, memorias colectivas y resistencias, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Especialista en enseñanza de las Ciencias Sociales de CLACSO y FLACSO-Brasil. Institución: Revista Marxismo y Educación, Colombia. Correo: haroldgarciap1995@gmail.com / revistamarxismoyeducacion17@gmail.com

[2] Carlos Marx, Federico Engels, *Manifiesto del Partido Comunista*, México, Centro de Estudios Socialistas Carlos Marx, 2011, p. 30.

Es por ello que el presente texto tiene como objetivo aproximarse a los elementos trasgresores en materia pedagógica que le permitieron a Marx convertirse en uno de los referentes intelectuales y de combate de mayor importancia para el movimiento comunista internacional, es decir, se busca problematizar las principales características de su pensamiento temprano (1838-1848) y cómo éstas hicieron de su genio, en la praxis continua el maestro y educador del proletariado moderno que hoy propende por su autoemancipación.

El joven filósofo y rebelde

Marx, quien procedía de una familia de origen judío conversa al protestantismo, sería partícipe de las discusiones filosóficas más álgidas en su momento; dedicado lector de Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Ludwig Feuerbach y Pierre-Joseph Proudhon, entre los más destacados, de quienes bebió y le sirvieron como fuente para el crecimiento de sus ideas filosóficas y reflexiones, especialmente sobre el desarrollo del materialismo y la dialéctica; lecturas que pasaron por una intensa praxis y fueron objeto de fuertes análisis y debates, los cuales, por medio de la crítica certera, permitieron que el pensador más grande de los últimos tiempos propusiera como centro del debate la praxis filosófica y el sometimiento intensivo de la dialéctica hegeliana desde una perspectiva materialista.

En este sentido, el joven Marx para el año 1845, a la edad de 27 años, proporcionaría una lectura crítica al materialismo de Ludwig Feuerbach, el cual fue calificado como abstracto, utópico y poco objetivo científicamente, en las llamadas ***"Tesis sobre Feuerbach"***. Allí el originario de Tréveris plantearía dos posiciones que a futuro enriquecerán el trabajo de la filosofía como praxis al interior del campo revolucionario:

> [VIII] La vida social es, en esencia, práctica. Todos los misterios que descarrían la teoría hacia el misticismo, encuentran su solución racional en la práctica humana y en la comprensión de esa práctica.
> [XI] Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo[3]

Apreciaciones que le costaron a Marx el odio de algunos filósofos burgueses y el aprecio rebelde de la clase trabajadora, puesto que sus posiciones afirmaron la radicalidad de su pensamiento, el enfrentamiento a un sistema de creencias abstractas que carecían de realidad humana y, por lo tanto, de rigurosidad científica en su abordaje. En estas posiciones *El Moro*, como era llamado cariñosamente en sus círculos personales, emprende un

[3] Karl Marx, *Tesis sobre Feuerbach*, Marxists.org, 1845.

combate crítico contra la ideología burguesa imperante. Así como las anteriores citas hacen parte de la composición filosófica que Marx utiliza en el desarrollo de su producción y que tienen como base la filosofía de la praxis y la crítica esto lo demostrará en textos como *La sagrada familia*[4] (1944), *Sobre la cuestión judía* (1844), *La Ideología Alemana* (1845 y 1846), *Miseria de la Filosofía* (1847)[5] y los *Manuscritos Económicos y Filosóficos* de 1844, descubiertos por David Riazánov y publicados por primera vez en la década de los treinta por el Instituto Max-Engels de Moscú.

La tradición filosófica que hoy representa al marxismo y a sus diversas tendencias, que a su vez se preguntan sobre el mundo, tienen una fuente principal en estos textos nombrados, que además de proponer un método de análisis de la realidad, recaen en la acción como fuerza revolucionaria que es capaz de transformar el mundo, así como lo enuncia la tesis once del escrito sobre Ludwig Feuerbach ya presentada, donde hace un llamado crítico a estos ideólogos burgueses que apartados de la realidad desconocen sus propios desarrollos históricos. Este elemento, Marx y Engels lo explican con mayor precisión en *La sagrada familia o Crítica de la crítica, crítica* (1844), donde plantean la relación que tiene la abstracción ideológica intelectual propia de los círculos de la burguesía, en contraposición a la materialidad de los hechos históricos en cuanto a sus propios desarrollos, es decir en cuanto a los productos concretos de las condiciones socialmente determinadas. Al respecto el polaco Bogdan Suchodolski advierte lo siguiente,

> El análisis marxiano descubre los fundamentos reales del origen de una ideología. Sus elementos surgen como una imagen de la realidad material que podemos comprobar empíricamente, y están vinculados a premisas materiales. "La moral, la religión, la metafísica y otras ideologías semejantes, junto con sus correspondientes formas de conciencia, no resisten así mucho tiempo su apariencia de independencia." Son el producto de relaciones de producción concretas. El origen y evolución de las ideologías particulares no constituyen en modo alguno un proceso independiente de especulaciones intelectuales, de la creación intelectual o de la crítica, sino un reflejo de los cambios que se producen en la base material de la vida humana. En este sentido, dice Marx, los productos ideológicos "no tienen historia ni desarrollo". Los hombres, al desarrollar por medio del trabajo su producción material, cambian de este modo las formas de pensar y producen distintos tipos de ideologías[6].

---

[4] Contra Bruno Bauer y consortes.

[5] Respuesta a la "Filosofía de la miseria" del señor Proudhon.

[6] Bogdan Suchodolski, *Teoría marxista de la educación*, México, Editorial Grijalbo S. A., 1966, p. 19.

Esta condición de herejía es la que hace que Marx sea un rebelde de su época, un rebelde defensor de la clase trabajadora y de sus principales intereses interpretativos, rompiendo con los tradicionales cánones metodológicos de la filosofía tradicional, especialmente los de las escuelas idealistas y socialistas utópicas de Alemania y Francia.

Al respecto se encuentra, por ejemplo, un certero análisis que Marx realiza en el marco de ***"Los debates sobre la ley acerca del robo de la leña"*** escritos entre octubre y noviembre de 1842 para la ***Gaceta Renana***, en donde su defensa se centra en la oposición a los debates generados en la Dieta Renana (Parlamento de la región Renana, actual Alemania), que criminalizaba a los campesinos recolectores de leña suelta, la cual era fundamental para la preparación de sus alimentos, como a su vez la que proporcionaba calor en los hogares pobres ante los inclementes inviernos. A propósito de esta ley que criminalizaba dicha recolección, Marx, utilizando la prensa predilecta de oposición al gobierno prusiano, defendía a los recolectores de la siguiente manera:

> Para apropiarse de leña verde hay que separarla con violencia de su conjunto orgánico. Es un abierto atentado al árbol y por lo mismo un abierto atentado al propietario del árbol.
> Por otra parte, si se sustrae a un tercero leña cortada, la leña cortada es un producto del propietario. Esta es ya madera elaborada. En lugar de la relación natural con la propiedad aparece la relación artificial. Por lo tanto quien sustrae leña cortada, sustrae propiedad.
> En el caso de la leña suelta, en cambio, nada se separa de la propiedad. Lo ya separado de la propiedad se separa de la propiedad. El ladrón de leña dicta un juicio arbitrario contra la propiedad. El recolector de leña suelta sólo lleva a cabo un juicio que ha dictado la misma naturaleza de la propiedad, pues poseéis solamente el árbol y el árbol ya no posee esas ramas.
> (…)
> Del mismo modo, en el feudalismo una raza vive de la otra, hasta llegar en el extremo inferior a la raza que como un pulpo surgido de la gleba sólo tiene sus muchos brazos para recoger los frutos de la tierra para los de arriba, mientras que ellos sólo se alimentan de polvo, pues si en el reino animal natural las abejas obreras matan a los zánganos, en el espiritual son los zánganos los que matan a las abejas obreras, y precisamente por medio del trabajo: Si los privilegiados por el derecho escrito apelan a sus derechos consuetudinarios, en lugar del contenido humano exigen la imagen animal del derecho, que ahora se ha transformado en una mera máscara animal.
> (…)

> La leña es leña tanto en Siberia como en Francia; el propietario forestal es propietario forestal tanto en Kamchatka como en la provincia del Rin. Por lo tanto, si la leña y el propietario de la leña en cuanto tales hacen las leyes, éstas sólo se diferenciarán por el punto geográfico en el que se las ha dictado y el idioma en que han sido redactadas. Este abyecto materialismo, este pecado contra el sagrado espíritu de los pueblos y de la humanidad es una consecuencia inmediata de la doctrina que la Gaceta del Estado prusiano predica al legislador, según la cual, al hacer una ley respecto de la leña, debe pensarse sólo en la leña y en el bosque y no solucionar los problemas materiales concretos de un modo político, es decir, en relación con la totalidad de la razón y la moralidad del Estado.[7]

Esta defensa que realiza el joven abogado y filósofo Carlos Marx, desde la Gaceta Renana, tribuna opositora de la propiedad privada y su camarilla de burgueses, representa una de sus primeras intervenciones en la defensa de los desposeídos, además que se evidencia su interés por la defensa de los bienes comunes y de los derechos consuetudinarios que poseían para la época los pobladores y trabajadores del campo, al respecto el historiador y profesor Renán Vega Cantor agrega,

> Marx defendió a los leñadores y criticó de manera acerba, y con una gran dosis de ironía y de sarcasmo, las pretensiones de los legisladores de penalizar la recogida de leña y defender la propiedad privada de los bosques. Marx consideraba inaceptable que a nombre de los intereses del capital privado, que buscaba obtener ganancia de la venta de los productos del bosque, se desconocieran los derechos consuetudinarios de los campesinos[8].

De resaltar estas posiciones emergentes de Marx, que por medio de la consecución y entendimiento orgánico de la praxis, enseñaba ya, desde sus participaciones y planteamientos al proletariado, que el camino para la eficaz transformación del mundo partía de la conciencia de clase para sí, de demostrar de manera empírica que la teoría, si quería esta ser rebelde y herética, debía aplicar a sus planteamientos estratégicos de una dialéctica materialista como método de análisis de la realidad, que a su vez pudiese generar preguntas y soluciones científicas para un cabal desenvolvimiento de su desarrollo histórico.

---

7 Karl Marx, *Los debates sobre la ley acerca del robo de la leña*, en http://petdireito.ufsc.br/wp-content/uploads/2013/03/Karl-Marx-Los-debates-sobre-la-Ley-acerca-del-Robo-de-Le%C3%B1a.pdf

8 Renán Vega Cantor, *Capitalismo y despojo, perspectiva histórica sobre la expropiación universal de bienes y saberes*, Colombia, Impresol Ediciones, 2013, p. 40.

El comunismo y la propuesta de Marx

Desde *Los manuscritos económicos y filosóficos* (1844), Marx ya interpreta cuál es la función que deberá cumplir el comunismo como propuesta del proletariado para concretar una nueva forma de vida. Es allí donde se propone el rescate de lo humano, es decir el devolverle al hombre y la mujer su condición de ser social, elemento perdido producto la enajenación del ser humano sobre su trabajo, ocasionado este a través de la contradicción capital-trabajo. Al decir de Marx en el mencionado texto,

> la oposición entre carencia de propiedad y propiedad es una oposición todavía indiferente, no captada aún en su relación activa, en su conexión interna, no captada aún como contradicción, mientras no se la comprenda como la oposición de trabajo y capital.[9]

Es entonces en la comprensión de estas condiciones realmente existentes, que develan la explotación del hombre por el hombre, que Marx, por medio de sus planteamientos científicos va a asumir la lucha contra el capital y la burguesía -que para su época es cada vez menos revolucionaría que la elogiada clase emergente de finales del siglo XVIII-, como también él desarrollará de manera decisiva una lucha contra los socialistas utópicos franceses e ingleses y los autoproclamados socialistas verdaderos alemanes, que en sus disertaciones abstractas e ideológicas, desconocían dichas relaciones sociales de producción que generadas por la acumulación del capital y la enajenación del ser humano, imponían por medio del sistema económico-social dominante, la sumisión de los trabajadores y, a su vez, la desdicha e infelicidad que les causaba haberse convertido en objetos asalariados de la producción.

En estas circunstancias y en defensa del comunismo como superación positiva de la propiedad privada, como superación positiva de la contradicción capital-trabajo, es que Marx va a impugnar a los declamadores de fraseología burguesa y carentes de todo entendimiento dialéctico con las siguientes determinaciones,

> Es característico de nuestro "verdadero socialista" el hecho de que vea en la antítesis de rentistas y proletarios "los extremos de nuestra sociedad". Esta antítesis, que se ha dado, sobre poco más o menos, en todas las fases un poco desarrolladas de la sociedad y que desde tiempo inmemorial ha sido fuertemente zarandeada por todos los moralistas, ha sido exhumada de nuevo a comienzos del movimiento proletario, en una fase en que el proletariado poseía aún intereses

[9] Karl Marx, *Manuscritos económicos y filosóficos* de 1844, Marxists.org, 1844.

> comunes con la burguesía industrial y la pequeña burguesía. Basta consultar, por ejemplo, los escritos de Cobbett y de P. L. Courier o los de Saint-Simon, quien al comienzo todavía incluían a los capitalistas industriales entre los trabajadores por oposición a los ociosos, a los rentistas[10].

Este pasaje de *La Ideología Alemana* (1846) muestra como Marx y Engels, encuentran en la lucha de clases el elemento central de las principales contradicciones en el seno de la sociedad humana y su desarrollo histórico, es allí en donde los dos rebeldes ponen en el eje de la discusión el problema radical que deviene de la antítesis Burgueses y Proletarios, que años después desarrollaran en el *Manifiesto del Partido Comunista* (1848) y que en este contexto evidencia una notable preocupación de los autores, puesto que al interior del movimiento obrero y producto de estas vanas interpretaciones superfluas de los "verdaderos socialista alemanes" se perdiera el enfoque real de lucha por la superación de la sociedad de clases al interior del movimiento comunista naciente. Es en este sentido que más adelante agregan en defensa del comunismo lo siguiente,

> es necesario, sin embargo, en un país como Alemania, donde las frases filosóficas tienen desde hace siglos cierto poder y donde la ausencia de las agudas contradicciones de clases de otras naciones da a la conciencia comunista, ya de suyo, menos fuerza y decisión, hacer frente a todas las frases que puedan diluir y debilitar todavía más la conciencia de que el comunismo se enfrenta totalmente al orden mundial existente[11].

Este escenario que abre Marx y Engels en *La Ideología Alemana* (1846), en defensa de una nueva construcción de sociedad, los lleva a plantear algunas elaboraciones en las que trabajarán a lo largo de su vida y que tienen que ver precisamente con la abolición de la sociedad mercantil como núcleo celular del capitalismo y la construcción ante esta abolición, de la síntesis social en el advenimiento de una sociedad comunista.

Es así como el economista e historiador Ernest Mandel, contribuye de la siguiente manera a entender los aportes de Marx y Engels a la praxis del comunismo como superación positiva de la propiedad privada en relación con lo ya planteado en 1844,

---

10 Carlos Marx, Federico Engels, *La ideología Alemana*, España, Ediciones Pueblos Unidos - Editorial Grijalbo S. A., 1974, p. 557.

11 Ibid., p. 564.

> Marx señala ya con precisión que esto presupone, por una parte, la socialización de los medios de producción y la supresión de la propiedad privada; por otra parte, un grado de desarrollo elevado de las fuerzas productivas. Esta idea constituye un progreso con relación a todos los escritos comunistas anteriores de Marx y de Engels, así como de los escritos de los socialistas utópicos. Será desarrollada todavía más en La ideología alemana[12].

Para comprender estos aportes que Marx le hace al comunismo en términos históricos, dialécticos y materialistas, es necesario volver a repasar algunos elementos desarrollados en *Los manuscritos económicos y filosóficos* (1844), los cuales, de por sí, pueden ser catalogados como los primeros en desarrollar el concepto de comunismo en Marx:

> la superación de la propiedad privada es por ello, la emancipación plena de todos los sentidos y cualidades humanos; pero es esta emancipación precisamente porque todos estos sentidos y cualidades se han hecho humanos, tanto en sentido objetivo como subjetivo. El ojo se ha hecho un ojo humano, así como su objeto se ha hecho un objeto social, humano, creado por el hombre para el hombre. Los sentidos se han hecho así inmediatamente teóricos en su práctica[13].

En consecuencia, la superación de la sociedad que enajena, fetichiza y aliena al ser humano sólo puede ser superada por el desarrollo de una fuerza común de los y las trabajadoras que barran lo viejo y construyan lo nuevo, es decir que tenga la capacidad de destruir el estado de cosas existentes. Este razonamiento en Marx, plantea que sus conceptos allí expresados son propios de una realidad existente, pues pertenecen a una construcción científica y material que ubica en el centro de la contradicción el papel del ser humano en la construcción de su propia historia, denotando una posición teórica que propone a los sujetos colectivos como protagonistas en la transformación de la realidad concreta.

Tal es la preocupación por dicho sujeto histórico, llámese proletariado, que es por medio del desarrollo de la dialéctica que logra progresos conceptuales que configuran una lectura materialista de la realidad, que sitúa la lucha de clases en el centro del debate por la emancipación humana, elemento que no va a ser una simple apreciación a vuelo de pájaro de Marx, sino que, por el contrario, la va a constituir en su herramienta fundamental para la comprensión del mundo: "la doctrina de la revolución comunista de

---

12 Ernest Mandel, *La formación del pensamiento económico de Carlos Marx*, Latinoamérica, Ocean Sur, 2014, p. 22.

13 Karl Marx, Op. cit.

masas de Marx es una teoría política realista porque se funda en un análisis «crítico-científico» de la sociedad capitalista: la posibilidad de transformación de la realidad social está inscripta en lo real mismo"[14].

Por lo tanto, será la dialéctica materialista de la historia el instrumento con que se le explicará a los y las trabajadoras sus circunstancias de explotación y, por ende, los procesos de organización que éstos deberán engendrar y parir para socavar la imposición burguesa sobre sus vidas. Es decir, Marx hará de la filosofía de la praxis una herramienta pedagógica que le permita enseñar al proletariado las condiciones que determinan su existencia y, por lo tanto, las luchas que este ha de librar para conquistar su auto emancipación como clase. En este orden de ideas establece que

> este comunismo es, como completo naturalismo = humanismo, como completo humanismo = naturalismo; es la verdadera solución del conflicto entre el hombre y la naturaleza, entre el hombre y el hombre, la solución definitiva del litigio entre existencia y esencia, entre objetivación y autoafirmación, entre libertad y necesidad, entre individuo y género. Es el enigma resuelto de la historia y sabe que es la solución[15].

Superación que le da forma a una sociedad humana que se basa en la justicia social y económica, ampliamente democrática, que bien como lo enuncia junto a Engels en el *Manifiesto del Partido Comunista* (1848) propone un sujeto transformador que sea capaz de romper las cadenas y forjar un mundo nuevo: "los comunistas (…) Tienen, en cambio, un mundo por ganar"[16], sugieren en dicho texto los dos jóvenes alemanes.

En cuanto a esto, Marx hace de su pensamiento y práctica, una filosofía de vida, de acción revolucionaria, una filosofía de la praxis, que se convierte en acción pedagógica en cuanto a las enseñanzas y reflexiones que este deja como legado a los procesos organizativos que se hacen necesarios para gestar dicha superación positiva de la propiedad privada y que se deben desencadenar al interior de la clase trabajadora para alcanzar las conquistas revolucionarias. En palabras del sociólogo y filósofo brasilero Michael Löwy, para Marx,

> La revolución proletaria, por el contrario, debe ser la primera transformación consciente de la sociedad, el primer paso en el «reino de la libertad», el instante histórico en el que los individuos hasta

[14] Michael Löwy, La teoría de la revolución en el joven Marx, Latinoamérica, Ocean Sur, 2014, p. 40.

[15] Karl Marx, Op. cit.

[16] Marx, Engels. Op. cit., p. 75.

> entonces objetos y productos de la Historia se ubican como sujetos y productores: no realiza el estado inmediato del proletariado; implica para él, inversamente, una «superación de sí» por medio de la toma de conciencia y de la acción revolucionaria[17]

En síntesis, esta inicial interpretación que Marx desarrolla tanto en *Los manuscritos económicos y filosóficos* (1844) y *La Ideología Alemana* (1846) frente a la concepción y defensa del comunismo, resultan determinantes como ya se demostró en el desarrollo de la dialéctica como filosofía de la praxis y en la organización del proletariado como fuerza histórica capaz de transformar la sociedad de clases, convirtiendo estas dos categorías prácticas en las bases de lo que se va a conocer como teoría marxista de la educación.

Aportes preliminares para la concepción de la teoría marxista de la educación en los planteamientos del joven Marx

Lo anteriormente expuesto debe servir como contexto para lo que a continuación se presentará, que en principio tiene que ver específicamente con los alcances de los análisis que Marx logra hacer en esta primera etapa de su vida teórico-práctica, es decir el cómo desde una lectura que el autor realiza en los años de 1838-1848, se pueden identificar los argumentos que dan soporte a la categoría que el polaco Bogdan Suchodolski conceptualizará en la década de los sesenta del siglo XX como "*teoría marxista de la educación*".

Para tal empresa, se hace necesario mencionar el que sería uno de los textos más tempranos de Marx, que es conocido como *Reflexiones de un joven en la elección de una profesión* (1835), el cual se presenta como un ensayo para rendir los exámenes escolares en El Gimnasium Real Frederick William III en Tréveris. En estas pocas páginas, que aún se conservan de esta intervención del joven de 17 años de edad, se puede leer lo siguiente:

> Más la guía principal que debe dirigirnos en la elección de una carrera es el bienestar de la humanidad y nuestra propia perfección. No debe pensarse que estos dos intereses pudieran estar en conflicto, que uno tendría que destruir el otro; al contrario, la naturaleza de hombre está constituida de tal modo que solo puede lograr su propia perfección trabajando para la perfección, para el bien de sus semejantes.
>
> Si uno solo trabaja para sí mismo, quizás puede volverse un famoso del aprendizaje, un gran sabio, un poeta excelente, pero nunca puede ser perfecto, verdaderamente grande.

---

[17] Michael Löwy Op. cit., p. 37.

> (…)
> Si en la vida hemos escogido la posición desde la cual podemos trabajar más por la humanidad, ninguna carga nos puede doblegar, porque son sacrificios en beneficio de todos; entonces experimentaremos una no pequeña, limitada, egoísta alegría, pero nuestra felicidad pertenecerá a millones, nuestros hechos se vivirán calladamente, pero por siempre por el trabajo, y sobre nuestras cenizas se verterán las ardientes lágrimas de la gente noble[18].

Esta primera elaboración conceptual que Marx arroja tiene bastantes elementos que se pueden entrelazar con sus propuestas pedagógicas desarrolladas específicamente entre los años 1844-1848, que serán de una amplia producción escrita, la cual fue construida junto con su amigo Engels. De este texto, lo que se puede decir de manera precisa es que Carlos Marx es un humanista en el sentido estricto, un humanista radical que escribía por ejemplo que,

> Un ser sólo se considera independiente en cuanto es dueño de sí y sólo es dueño de sí en cuanto se debe a sí mismo su existencia. Un hombre que vive por gracia de otro se considera a sí mismo un ser dependiente[19].

Apropósito de estas palabras escritas en *Los manuscritos económicos y filosóficos* (1844) y lo que planteó casi nueve años antes en el ya nombrado ensayo escolar, se infiere que para el autor existe allí una premisa que comprende el sentido de totalidad, pues desarrolla el concepto de trabajo no enajenado, del ser humano como independiente, como constructor y poseedor de su propio desarrollo de vida, como un sujeto que es capaz de elegir su profesión para la satisfacción espiritual en su condición de humano. En palabras del propio Marx "*el hombre se apropia su esencia universal de forma universal, es decir, como hombre total*"[20].

Lo anterior demuestra que para Marx ya se empieza a deslumbrar un lugar de enunciación pedagógica, que está ligada al ser humano como constructo de una realidad existente y, en este sentido, esta pregunta por el hombre como sujeto activo de su propia realidad va a alojar una relación que para la teoría marxista de la educación va a ser clave en el entendimiento de los desarrollos de Marx en el campo de la pedagogía, y tiene que ver con la relación *enseñanza-trabajo productivo*. Es aquí donde los desarrollos científicos de Marx van a abogar por una *pedagogía del trabajo*; al respecto, el autor

---

18 Karl Marx, *Reflexiones de un joven en la elección de una profesión*, Marxists.org, 1835.
19 Karl Marx, Op. cit.
20 Ibid.

plantea "*pensar y ser están, pues, diferenciados y, al mismo tiempo, en unidad el uno con el otro*"[21]. En concreto, la propuesta de Marx edifica una relación entre pedagogía y praxis que promueve el libre desarrollo del ser humano y que, por medio de esta condición, la clase obrera puedan identificar su condición de clase y así logre adoptar a su lucha de liberación los necesarios elementos para que como clase –como ser social- pueda deshacerse de la enajenación que la domina.

Pedagogía del trabajo como pedagogía de la praxis

Para Marx y para Engels, el trabajo bajo las banderas del socialismo significará satisfacción y desarrollo pleno del ser humano, es por ello, que la pedagogía propuesta desde la concepción marxista se basa en el trabajo, como principal motor en el aprendizaje de la ciencia, en consecuencia con esta posición, Marx propone una educación tecnológica y politécnica, esencialmente teórica y práctica, es decir que su componente principal en lo educativo es la acción y la experiencia.

Pero en este sentido surgen preguntas como el ¿por qué Marx llega a dicha conclusión? Cuestión que Marx va a resolver explicando que es por medio de la división del trabajo que al proletariado se le ha enajenado del producto de su trabajo y dicha enajenación ha proporcionado la división social del trabajo, en donde trabajo intelectual y trabajo material son separados, siendo esta condición existente la base material de la sociedad dividida en clases; aspecto que para Marx debe ser transformado, razón por la que propone que,

> la enseñanza tecnológica - "teórica y práctica", (…) expresa la exigencia de hacer adquirir conocimientos de fondo, es decir, las bases científicas y tecnológicas de la producción, y la capacidad de trabajar -- según la naturaleza – con el cerebro y con las manos, porque esto corresponde a un total desarrollo humano. En resumidas cuentas, al criterio burgués de la "pluriprofesionalidad", Marx opone la idea de la "omnilateralidad" del hombre completo, que trabaja no sólo con las manos, sino también con el cerebro, y que, consciente del proceso que desarrolla, lo domina y no es dominado[22].

Dicha *omnilateralidad*, pasa a ser una de las categorías que mayor fuerza representa al interior del pensamiento pedagógico de Marx. Luego plantea que el papel del trabajador debe poseer movilidad, puesto que por medio

---

21 Ibid.

22 Mario Manacorda, *Marx y la pedagogía moderna*, España, Editori Riuniti, 1969, p. 105.

del proceso de *enseñanza-trabajo productivo* ha adquirido una formación polivalente, es decir que tiene múltiples posibilidades de actuar, que disfruta de su escenario de producción, dado a que en el encuentra su totalidad y goce, que es lo que lo hace entender su papel histórico como ser humano.

Por lo tanto esta *omnilateralidad* sólo es posible en el escenario en que los y las trabajadoras posibiliten la variación de las relaciones de producción y propiedad, es decir que el trabajador como sujeto polivalente sólo se podrá encontrar en el desarrollo histórico de la sociedad sin clases, en la sociedad anteriormente expuesta como sociedad comunista.

Es por ello, que Marx va a plantear por ejemplo que los procesos escolares deben tener como base tres ramas específicas del saber: la educación mental (aritmética, ciencias naturales y gramática), la educación física y la educación tecnológica y politécnica. Argumentando que son éstas las que le permiten al ser humano tener la necesaria cualificación para los procesos de producción, indica que las otras ramas del saber debían ser descubiertas por los educandos en procesos de socialización con los más adultos, así como en su propia experiencia y que, además, también son resultado de esa concepción *omnilateral* que todo ser humano debe poseer, elemento que Mario Manacorda caracteriza así,

> pero ya sabemos el lugar que reservaba Marx al tiempo libre y a las actividades culturales extraescolares en la formación del hombre; este reino de la libertad es el reino de las vocaciones individuales, de las actividades desinteresadas, no productivas inmediatamente, que son para Marx parte integrante de la figura humana y, por tanto, de su formación o educación[23].

Esta analogía descrita por Manacorda, encuentra asidero en uno de los textos seguramente más leídos de Marx y Engels, El manifiesto del Partido Comunista (1848) donde los autores van a demostrar que los procesos educativos en los cuales se inmiscuya a la clase trabajadora van a ser determinantes en cuanto a los desarrollos propios de la lucha del proletariado por la conquista del poder. Allí se afirma, por ejemplo que,

> Los comunistas no han inventado esta intromisión de la sociedad en la educación; no hacen más que cambiar su carácter y arrancar la educación a la influencia de la clase dominante.
> Las declamaciones burguesas sobre la familia y la educación, sobre los dulces lazos que unen a los padres con sus hijos, resultan más repugnantes a medida que la gran industria destruye todo vínculo de

---

23 Ibid., p. 121.

> familia para el proletario y transforma a los niños en simples artículos de comercio, en simples instrumentos de trabajo.[24]

Estos argumentos posicionan dos elementos que se deben abordar. El primero tiene que ver con el carácter estatal y laico de la educación, y el segundo sobre el papel del trabajo infantil, que tanto para Marx como para Engels están claros en los siguientes aspectos: el Estado debe garantizar las condiciones educativas en el proceso democrático y de tránsito hacia la sociedad comunista, como así lo plantean en el ya citado El manifiesto del Partido Comunista (1848), en donde, explicando el desarrollo de la lucha de clases, precisan que, *"el proletariado se valdrá de su dominación política para ir arrancando gradualmente a la burguesía todo el capital, para centralizar todos los instrumentos de producción en manos del Estado, es decir, del proletariado organizado como clase dominante"*[25]. En esas medidas de las cuales se valdrá el proletariado como clase hegemónica para asumir el tránsito hacia la sociedad comunista, los jóvenes alemanes estipulan,

> Educación pública y gratuita de todos los niños; abolición del trabajo infantil en las fábricas tal como se practica hoy; régimen de educación combinado con la producción material, etc.[26].

Frente a lo que refiere a la educación pública-estatal, Marx argumenta según la investigación de Manacorda lo siguiente;

> la escuela puede ser estatal en cuanto el Estado promulga las disposiciones generales, contribuye con sus fondos, controla la observancia de las leyes, pero, en todo lo restante, hasta la nómina de los maestros y la elección de los manuales, puede depender de las representaciones locales (las cuales -se supone- pueden ser, a su vez, democráticas en diversos grados)[27].

Esta apreciación va a ser fundamental en términos de lo que el pensador oriundo de Tréveris, va a concebir como educación pública-estatal y su componente democrático el cual deberá ser designado ampliamente al poder popular, lo que permite dar cuenta de la posición que los comunistas van a asumir en cuanto a la dirección de los centros de enseñanza se refieren; a su vez se ve también en la última frase de la cita extraída del manifiesto comunista, se hace un énfasis en el "régimen de educación combinado con la producción material", que es lo que precisamente

---

[24] Marx, Engels. Op. cit., p. 53.
[25] Marx, Engels. Op. cit., p. 57.
[26] Marx, Engels. Op. cit., p. 58.
[27] Mario Manacorda. Op. cit., p. 109.

concierne a la elaboración de una *pedagogía del trabajo,* como bien se definió anteriormente.

En lo que refiere a la educación laica, Marx, como ya se enunció páginas atrás, sólo concibe a nivel educativo tres elementos en cuanto a formación escolar propiamente dicha. En ésta se excluye -como se puede ver- a la religión y que, en sus propias palabras, toda enseñanza que contenga apreciaciones subjetivas debe encargársele a los viejos y a la experiencia propia de los educandos; pero aunque este es el argumento más potente en cuanto a la educación religiosa escolar concierne, Marx en *Los manuscritos económicos y filosóficos* (1844) propone la siguiente disertación,

> Sin embargo, como para el hombre socialista toda la llamada historia universal no es otra cosa que la producción del hombre por el trabajo humano, el devenir de la naturaleza para el hombre tiene así la prueba evidente, irrefutable, de su nacimiento de sí mismo, de su proceso de originación.
> (…)
> el socialismo, no necesita ya de tal mediación; él comienza con la conciencia sensible, teórica y práctica, del hombre y la naturaleza como esencia. Es autoconciencia positiva del hombre, no mediada ya por la superación de la Religión, del mismo modo que la vida real es la realidad positiva del hombre, no mediada ya por la superación de la propiedad privada, el comunismo[28].

Destacando allí la ya enunciada figura humanista radical que Marx le va a otorgar a la educación como proveedora de las herramientas necesarias para la autoemancipación de la clase obrera, resaltando el papel que la pedagogía juega como una praxis continua que encuentra en el intercambio del hombre y la naturaleza el entendimiento de las relaciones sociales realmente existentes, lo que deja ver es que la posición de Marx como educador del proletariado está determinada precisamente a desarrollar un ejercicio educativo que provea de conciencia de clase a los obreros y obreras para la revolución. En conclusión, Marx entiende la pedagogía del trabajo como una pedagogía de la praxis, que favorece a gestar los profundos cambios sociales que barran la vieja sociedad y construyan una nueva.

A manera de conclusión

De esta manera, se pueden comprender cuáles fueron los principales aspectos o, por lo menos, los preliminares que en el periodo (1838-1848) Marx aportó en materia pedagógica, educativa y en lo que refiere a la

[28] Karl Marx, Op. cit.

cuestión escolar, desarrollo teórico-práctico que contribuye al enriquecimiento de la categoría "*teoría marxista de la educación*", y que deja abiertas múltiples posibilidades para continuar pensando el marxismo en su conjunto como proyecto pedagógico, como categoría crítica de la educación y, por lo tanto, como corriente pedagógica revolucionaria que se basa en el trabajo y la praxis como elementos fundamentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Aunque vale aclarar que las disertaciones de Marx en el campo del pensamiento pedagógico no suelen ser de gran abundancia, sí se encuentran desarrolladas ampliamente en este periodo estudiado, que corresponde a sus escritos juveniles o tempranos, y las cuales no van a quedar simplemente allí sino que al pasar de los años las mismas se van a ir radicalizando y, por lo tanto, tomando más forma en cuanto a lo conceptual y a sus desarrollos prácticos.

En este orden de ideas, y para finalizar esta lección sobre pedagogía en la obra de Marx, lo que ella deja a ciencia cierta es entrever que, ya como lo enuncia Michael Löwy, "la ciencia de Marx es crítica y revolucionaria porque se sitúa en la perspectiva de clase del proletariado, porque es la forma coherente de la conciencia revolucionaria de la clase proletaria"[29], puesto que El Moro era ante todo un revolucionario que de legado le deja al mundo la coherencia y la praxis de un hereje y rebelde de los tiempos modernos, que a través de su actividad revolucionaria produjo los elementos teóricos más importantes que la clase obrera ha tenido en la ya larga lucha de clases contra las burguesía y sus prácticas. Es por ello que a éste se le debe reconocer como uno de los más importantes maestros del proletariado internacional, que bien como su amigo Engels lo diría "era, ante todo, un revolucionario".

[29] Michael Löwy Op. cit., p. 27.

Capítulo 5

El educador debe ser educado

Juan Carlos Rico Acosta[1]

No recurrimos a Marx para entender lo que decía de tal o cual tema, sino que acudimos a su pensamiento para entender nuestra realidad actual. No intentaremos aquí descifrar la clave "definitiva" sobre lo que decía sobre la educación, sino qué claves interpretativas nos ofrece su pensamiento sobre la educación en la actualidad. Tomamos como referencia para nuestra reflexión la experiencia de las escuelas integrales del Estado de Michoacán en México, que ha representado desde el año 2003 la posibilidad de llevar a cabo alternativas educativas distintas a las impuestas por el Estado y el capital.

Además, recuperar la experiencia mencionada nos ha permitido reflexionar sobre las famosas *Thesen über Feuerbach* de Karl Marx, publicadas a finales de 1845 y principios de 1846 aproximadamente, y los elementos de su pensamiento que permiten pensar el fenómeno educativo ante la realidad que vivimos. La relevancia de esa serie de 11 aforismos ha sido resaltada por infinidad de personas desde el propio Engels. Se ha querido ver en las mismas la ruptura clave entre, lo que se ha dado en llamar, el "joven Marx" y el "Marx maduro", entre un Marx aún con tintes "democrático-burgueses" e "idealista", con el propiamente "materialista histórico". Nosotros evitamos esa discusión, que consideramos escolástica, para concentrarnos en las claves que pueda brindar la interpretación de esas *Tesis* desde el enfoque de crisis y complejidad que caracteriza al momento en el que nos encontramos.

La pandemia iniciada en marzo de 2020 expuso y recrudeció las condiciones de desigualdad, injusticia y exclusión que se viven en los diversos sistemas escolares en América Latina. Los Estados, en conjunto con los intereses del capital a nivel global, han intentado aprovechar el fenómeno pandémico para frenar y entorpecer las diversas luchas a favor de la educación, e imponer o arraigar nuevos mecanismos represivos e impositivos de políticas educativas a favor del capital. Pero además, el contexto también ha permitido la creación y generación de alternativas y

[1] Sociólogo. Docente del Colegio de Bachilleres, México. Correo: j.carlosriac@gmail.com

propuestas para mitigar y denunciar tales afrentas a la educación, así como la apertura de espacios de reflexión colectiva sobre los retos que representa para la educación la crisis mundial.

Es a partir de dicho contexto que presentamos nuestra reflexión retomando uno de los conceptos centrales en el pensamiento de Karl Marx: la transformación social o praxis revolucionaria desde la concepción materialista de la historia. Como ya mencionamos, partiremos para nuestra reflexión de las *Tesis sobre Feuerbach*, y en específico en la que se expresa de forma clara la tensión sobre el problema de la transformación social y su relación con el fenómeno educativo: la tesis III. Nos permitimos transcribir la tesis para desarrollar la reflexión que nos ocupa:

> La doctrina materialista acerca de la transformación de las circunstancias y de la educación olvida que las circunstancias deben ser transformadas por los hombres y que el propio educador debe ser educado. Tiene por tanto que dividir a la sociedad en dos partes, una de las cuales está por encima de ella.
> La coincidencia del cambio de las circunstancias y de la actividad humana o [la] autotransformación sólo puede ser captada y comprendida racionalmente como praxis revolucionaria.[2]

Marx parte de un señalamiento crítico contra lo que llama el materialismo mecanicista de su época, que plantea una especie de fatalidad sobre la estructura institucional de las sociedades modernas. Ante tal situación, no podemos esperar ningún tipo de transformación que no venga de las autoridades oficiales ante las que el resto de la sociedad adopta un papel pasivo y no tiene más alternativa que aceptar resignadamente las decisiones tomadas.

Lo que señala Marx no es solamente el carácter conservador de dicha concepción, sino la negación misma del papel activo de la humanidad, de su papel creador en la historia. Intenta quitar el velo todopoderoso y casi divino que se ha puesto ideológicamente en el conjunto de relaciones sociales que han formado las instituciones en las sociedades capitalistas. Esas instituciones se presentan como algo dado o perenne, y en ocasiones podríamos decir “sin historia”.

Ese intento de eternizar las relaciones presentes es lo que Marx pone en el centro de su crítica, al mismo tiempo que señala la actividad creadora y revolucionaria (transformadora) de la humanidad misma respecto a esas

---

[2] Se toma de la traducción hecha por Bolívar Echeverría en su texto *El materialismo de Marx: discurso crítico y revolución*, Itaca, 2013.

relaciones sociales. Marx tiene en frente al Estado como cristalización impositiva de los dictados del capital, como aquel conjunto de normas que han de adoptarse de forma obligada por las clases trabajadoras, y coloca en contra de tal imposición la necesidad de transformación histórica de tales relaciones.

La institución escolar dentro de tal perspectiva quedaría atrapada en tal concepción inmovilizadora, en la que solamente cabría esperar por parte del Estado los dictados que en materia educativa disponga. A partir de esa visión mecanicista se han hecho interpretaciones precisamente sobre el papel del Estado y la forma en la que imponen las políticas educativas al servicio de los intereses del capital, pero que se han quedado en la crítica y en los intentos de contrarrestar dichas medidas desde los centros escolares. De esa forma, se recupera en cierta medida el carácter creador y transformador de la humanidad en cuanto al fenómeno educativo, pero se corre el peligro de seguir concibiendo el sistema de relaciones sociales como una especie de estructura inmóvil y eterna que no puede modificarse. Partimos entonces de esa concepción global en la que el fenómeno educativo escolar se encuentra inmerso en una serie de relaciones sociales al servicio del capital, en la que el Estado y la institución escolar como uno de sus aspectos, reproducen relaciones sociales determinadas.

Ante esa concepción, Marx hace un señalamiento crítico en cuanto a las intenciones de los ilustrados o intelectuales de transformar la sociedad, en los intentos que dividen a la sociedad en dos partes, una de las cuales se encuentra sobre la misma sociedad, y que solamente esa parte a la que llama "educador" podría tener la posibilidad de cambiarla. Se han intentado dar argumentos a favor de tal tesis: desde el partido como educador, los intelectuales como educadores, la clase política como la educadora, etc. En todas esas propuestas figura un elemento de exterioridad del sujeto que intenta imponerse sobre la sociedad con el fin de "transformarla", muchas veces recuperando el carácter ilustrado del sujeto, como el "iluminado" o el que "sí posee conocimientos", el "mejor instruido", etc. Incluso desde esa perspectiva dualista en la actualidad se han hecho manifestaciones en defensa de la educación escolar como instrumento "iluminador" o como institución que posibilita el "desarrollo del conocimiento". Intento loable, pero que reduce al fenómeno de la educación escolar a su aspecto intelectual.

Filósofos y filósofas reconocidas han promovido la idea de que la educación es una verdadera "herramienta" para la mejoría de la sociedad. En los discursos políticos se encuentra por todas partes dicha alusión a la educación. Cuando las políticas en materia de educación son subordinadas a los intereses del capital, se sale a la defensa de la misma en tanto

"fundamento" de una sociedad democrática. Y estamos de acuerdo totalmente con tal defensa de la educación escolar de todos los embates que sufre, aunque el enfoque nos parece limitado. ¿Cuál es el límite de tal concepción que observamos desde nuestra perspectiva? Que la educación se relega tanto en la teoría como en la práctica a una entidad, a un aspecto de la realidad encerrada en sí misma, en la que se encontraría un "dentro" y un "fuera" del fenómeno educativo escolar. Así, encontraríamos diversas formas de relaciones dialécticas entre ese "dentro" y ese "fuera" de la educación escolar, de tal forma que los agentes "dentro" del fenómeno educativo se reducen a la relación dialógica de formación de una "conciencia crítica" sobre el mundo, para sólo después transformar el propio mundo, la realidad, ir a la praxis.

Así, la educación no transforma al mundo, transforma a las personas que van a transformar al mundo (Freire *dixit*). Se plantea una especie de separación del fenómeno escolar con el mundo, con la realidad. No pretendemos pasar por alto que eso que llamamos mundo o "realidad" es efectivamente también el fenómeno educativo escolar, sino que esa praxis educativa específica es muy real, sin embargo, abstraída de la transformación concreta de las llamadas "circunstancias". Queremos señalar que tal praxis no termina de concretizarse más allá de la llamada "conciencia crítica", sin pretender decir que las prácticas comunitarias en la educación escolar no tengan efectos posteriores o inmediatos dentro de la escuela en tanto transformación de la humanidad misma. Sin embargo, tal concepción reduce a la humanidad a la conciencia, a la forma en la que pueda percibir su realidad. Y del mismo modo, pretender decir que el "educador educado" sea la mera transformación de la escuela y la educación ahí practicada: una escuela con una organización con fundamentos comunitarios, un currículum crítico-emancipatorio, con profesoras y profesores críticos, toma de decisiones democráticas y comunitarias, etc.

Así vamos dibujando en dónde ubicamos la aparente separación: una escuela emancipadora no puede quedarse en su transformación en tanto institución o manifestación del proceso social general, sino que el metabolismo social deje de ser un mero reflejo o una especie de condición "externa" a la escuela, de lo que acontece en el mundo (reflejo en el sentido de solamente "aceptar" o de "rechazar" lo que dictan las políticas), tanto como querer reflejar "hacia afuera" a la "nueva humanidad" que se busca como utopía desde los centros escolares.

Cuando se piensa en la transformación de las "circunstancias" o del "proceso revolucionario" y del fenómeno educativo, suele pensarse de forma separada igualmente al fenómeno educativo escolar en los términos siguientes: ¿La escuela debe transformarse "primero" y luego "las

circunstancias"?, ¿es necesaria la transformación "primero" de las "circunstancias" y "luego" de la escuela?, o ¿es necesaria la transformación al "unísono" de las transformación de las "circunstancias" y de la escuela para que se llame "praxis revolucionaria"? En tales cuestiones pasa lo mismo en cuanto se habla de éste o aquel aspecto del mundo humano. Se quiere agarrar al "todo" separándolo en sus "partes", como la visión sociologicista funcional de la sociedad. Lo que intentamos señalar es que lo que debe hacerse presente es el mundo de forma activa, no como mero objeto de la discusión crítica o del diálogo, como mero intermediario de la formación de comunidad crítica, sino el mundo como praxis revolucionaria inmediata. ¿A qué nos referimos entonces?, ¿en dónde podemos observar dicha propuesta que supere tal aparente separación?

Para eso la educación escolar, su espacio y sus relaciones con otros fenómenos sociales, deben perder su carácter de exterioridad. La educación en las escuelas debe perder el sentido meramente formador o intelectual, así como su carácter reduccionista a satisfacer las necesidades del capital, y de su desconexión con la vida comunitaria en cuanto tal. Es en esos tres aspectos en los que consideramos la propuesta de un nuevo enfoque para hacer efectiva la transformación social en el fenómeno educativo.

Para comenzar, podemos decir que no se debe olvidar que los agentes mismos no dejan de ser la comunidad humana al estar en éste o aquél espacio, al estar ejerciendo éste o aquel trabajo, ésta o aquella práctica. Cuando hablamos de las circunstancias y de su transformación, debemos dejar de concebir al fenómeno educativo escolar como algo que se encuentra antes o después del mismo proceso revolucionario. Si lo que ha de transformarse es al ser humano como comunidad social, como producción-reproducción de las mismas circunstancias, es necesario concebir y asumir la realidad metabólica de la totalidad de la práctica humana, es decir, que la comunidad misma termine con la apariencia y la realidad de la separación del espacio escolar y el comunitario, de la comunidad y la escuela. Esa perspectiva nos permitiría la transformación de los centros escolares de las instituciones "impuestas" por el Estado con objetivos nacionalistas, civilistas y de reproducción de relaciones sociales al beneficio del capital, y transformarse en un espacio de impulso para la praxis revolucionaria de la comunidad.

De esa manera, podemos enfocar el fenómeno educativo escolar desde otra perspectiva y que es la que nos brinda la experiencia de las escuelas integrales de Michoacán, México, mencionada al inicio de nuestra reflexión. Esos ejercicios teóricos y prácticos que las comunidades de maestras y maestros, padres y madres de familia y sobre todo los y las estudiantes han llevado a la praxis, ofrecen al menos tres aspectos que es necesario

mencionar: el teórico-práctico del conocimiento en el fenómeno educativo, la relación trabajo-escuela, y la relación comunidad-escuela.

En cuanto al proceso de conocimiento y su desarrollo, las escuelas evitan ser una mera reproducción del currículo nacional o institucional homogéneo, para recuperar y desarrollar teórica y prácticamente aquellos conocimientos que la comunidad misma posee y que permitirían relativizar los contenidos no al servicio de las relaciones sociales del capital regional (como se hace ahora con el bachillerato en México), sino el desarrollo del conocimiento teórico-práctico en beneficio del propio metabolismo comunitario regional, al recuperar de forma particular los aspectos culturales de la comunidad en cuestión.

De otro lado, la actividad humana por excelencia, el trabajo, se uniría de igual forma en los centros escolares al recuperar prácticas específicas de la comunidad que atienda en cierto sentido aquellas necesidades tanto del centro escolar como de las actividades económicas propias o deseadas en el contexto. La unión de trabajo-escuela no sería el objetivo principal de la educación escolar como tal, pero sí uno relevante no para satisfacer únicamente las necesidades práctico-utilitarias inmediatas, sino en el sentido de desarrollar las potencialidades humanas.

Y en el tercer aspecto la comunidad misma, involucrada no sólo en cuestiones de conocimiento y de trabajo en los centros escolares, dejaría ser un agente extraño, para no solamente ser un referente de la vida educativa en el centro escolar, sino que la escuela misma se vuelva un elemento integrante de la comunidad. Así, el involucramiento de todos los sujetos que conforman la comunidad en la que se encuentra el espacio escolar, tomaría parte del desarrollo mismo del fenómeno educativo y la educación escolar se interiorizaría en la vida de la comunidad toda.

En ese sentido, las instituciones escolares dejarían de ser un elemento impuesto por el aparato Estatal, y éste cumpliría una función meramente administrativa en cuanto a la distribución de los recursos que los centros escolares necesitaran. La educación escolar adquiriría de forma efectiva la autonomía al atender a un contexto determinado cambiando su mero papel de "educación formadora" a uno de "educación trans-formadora". El Estado se encontraría fuera de la determinación de los planes y programas de estudio, y el conocimiento terminaría con su estado de petrificación al impulsarse desde los diversos contextos el desarrollo del conocimiento. Las comunidades se desarrollarían de forma amplia en todos sus aspectos culturales con el apoyo e impulso que la educación escolar puede brindar, quedando superada la separación y exclusión comunidad-escuela.

Las "circunstancias" no podrán ser transformadas, entonces, cuando la escuela siga teniendo el carácter externo de institución impuesta por el Estado al servicio de los intereses del capital, pero tampoco se presenta suficiente un centro escolar emancipador cuando se deja de lado las llamadas "circunstancias" para otro tipo de actividades o formas de transformación política. La separación analítica entre comunidad-escuela, que tiene como base el aspecto real al dejar la escuela como mera institución impuesta desde "fuera", donde las transformaciones son mínimas o limitadas, solamente podrá superarse precisamente dejando de lado la dualidad en las prácticas mismas que buscan crear nuevas maneras de educación emancipadora: llevando la educación (de corte intelectualista) al pueblo, o llevando al pueblo a la educación (ampliar el acceso a la institución escolar); o la educación emancipadora en el centro escolar o la educación emancipadora en la comunidad (en ocasiones extensionistas).

Ante tales limitantes, las escuelas al desarrollar los aspectos que señalamos más arriba y la experiencia que han mostrado las escuelas integrales del estado de Michoacán en México, se convierten en espacios predilectos para el despliegue de las potencialidades humanas.

Capítulo 6

Notas para pensar la rebelión como principio educativo. Una mirada desde los escritos tempranos de Karl Marx (1839-1848)

Diego Nicolás Ferrari[1]

"Ese Marx, guía inspirador
de rebeliones radicales y explosivas
que todavía no han comenzado,
es el que merece discutirse"
(Néstor Kohan)[2]

En este artículo, intento provocar algunas reflexiones sobre el impacto de las rebeliones populares (estallidos sociales) en los procesos de consciencia de les activistas y militantes involucrades en las luchas, trayendo la experiencia registrada en la abundante producción teórica de Marx, y su compañero y amigo incondicional Frederick Engels durante esa primera década (1839-1848). Por la brevedad del espacio, se omitirán ejemplos específicos y referencias importantes, y será necesario partir de algunas premisas que no pueden ser obviadas.

Estudiando los textos tempranos de Marx, aprendimos en conjunto que la historia es un proceso abierto, que el pensamiento está determinado por los acontecimientos históricos producidos por acciones colectivas y que se alimenta de diálogos con los pensadores, también protagonistas de ese tiempo histórico[3] . Como nos interesa participar en el desarrollo de un

1 Asistente Social (Arg.). Magíster en Desarrollo Territorial de América Latina y Caribe (ENFF-UNESP–Bra.). Doctorando en Trabajo Social (UFRJ–Bra.). diegoferrari.ts@gmail.com

2 Néstor Kohan, *Nuestro Marx*, Caracas, Misión Conciencia, 2010, p. 445.

3 Fue un ejercicio interesante realizado en algunos encuentros de educación popular, nos preguntamos: "¿Con quienes es interesante debatir en la actualidad?" Y encontramos algunas dificultades: ¿Será que no hay ideólogos que coloquen un velo en la realidad y la divulguen invertida, tal como aparece? ¿Será que, tal vez, actualmente no haya "corderos disfrazados de lobos" atemorizando al pueblo? O, al contrario, la abundancia de opciones entre intelectuales con quien debatir, sea un problema de foco para nuestra praxis.

marxismo que no se refugie en las paredes de la academia, sino que se traduzca en praxis revolucionaria, intentaremos llamar la atención sobre el impacto de las luchas populares y las rebeliones en la evolución del pensamiento.

En la actualidad, en todo el planeta, se presentan una serie de revueltas y rebeliones populares, de forma ocasional, de carácter al mismo tiempo impredecible e inevitable, como expresión de un profundo malestar social cultivado durante décadas por el imperialismo neoliberal que es dirigido hegemónicamente por el capital financiero. Esos "estallidos sociales" son síntomas, signos vitales y espasmódicos, y aparecen en la dinámica vigente y permanente de la lucha de clases. Razones para la rebelión no faltan: en la debacle del campo socialista, entre 1979 y 2006, el 1% de la población más rica pasó de tener el 10% de la concentración de la riqueza producida al 23% (el mismo índice que estaba presente en la crisis de 1929). Esta concentración indica que el 90% de la riqueza producida en los 25 años del "fin de la historia"[4], fue a parar en las manos de menos del 10% de la población y se concentró en el 1% de ella. Esta realidad se profundizó a partir de la crisis internacional que emergió en 2007-2008, y todavía perdura y se extiende: desde el inicio de la pandemia que avaló nuestras sociedades, la fortuna de los diez hombres más ricos del mundo creció medio billón de dólares,[5] y al mismo tiempo, desencadenó una terrible crisis laboral a nivel mundial. Es indudable que, en esta realidad indignante, nuevas revueltas y estallidos sociales van a acontecer.

Como aprendimos a partir de los descubrimientos de Marx y Engels, sabemos que las ideas dominantes de una época son las de la clase materialmente dominante, pues, según los autores, en periodos de crisis:

> Cuanto más la forma normal de intercambio de la sociedad y, por tanto, las condiciones de la clase dominante se enfrentan al progreso de las fuerzas productivas, cuanto mayor es, por consiguiente, la discordia en el seno de la misma clase dominante y con la clase dominada, más se falsea, naturalmente, la conciencia que originariamente correspondía a esta forma de cambio, es decir, más va dejando de ser la conciencia que a ella corresponde, más se degradan las anteriores ideas tradicionales de estas relaciones de intercambio, en las que los verdaderos intereses personales, etc., se expresaban como intereses generales, hasta convertirse en frases

4 En referencia a la tesis presentada por Francis Fukuyama en el libro "El fin de la historia y el último hombre", escrito poco después de finalizar la llamada "guerra fría", en 1992.

5 Una cifra que podría financiar los estudios, la elaboración y distribución de una vacuna universal para la COVID-19 y garantizaría subsidios emergenciales para combatir la pobreza. ("OXFAM" Comité de Oxford de Ayuda contra el Hambre).

> deliberadamente idealizantes, en una ilusión consciente, en una deliberada hipocresía.[6]

Podemos observar que las explosiones de digna rebeldía en la sociedad contemporánea surgen en respuesta a esa "deliberada hipocresía". Sin embargo, tal respuesta expresa elementos determinados por "la situación concreta" de cada formación social concreta. Como las revueltas populares se producen en relación a las coyunturas, pasado un tiempo después de cada experiencia de revuelta popular, se produce un reflujo en el activismo y cierta frustración en la militancia revolucionaria; ya que la dinámica generadora de desigualdades reales bajo el manto de la igualdad formal no es coyuntural, sino estructural.

El profesor Mauro Iasi, tiene un profundo trabajo[7] sobre los procesos de consciencia de la militancia, en el que destaca ese "*estado de revuelta*" como un conflicto subjetivo individual en el cual la superación depende de la organización de instancias grupales.

> La injusticia vivida como revuelta es compartida en una identidad grupal, lo que posibilita la acción colectiva. La acción colectiva coloca las relaciones vividas en un nuevo nivel. Se vislumbra la posibilidad no sólo de revuelta contra las relaciones predeterminadas, sino de alterarlas. Se cuestiona el carácter natural de estas relaciones y, por lo tanto, de su inevitabilidad.[8]

Iasi, como educador popular del Núcleo 13 de Mayo, describe y analiza los pormenores de ese "*conflicto subjetivo*" que atraviesa el sujeto militante, sabiendo que el proceso de la conciencia está en permanente movimiento y no es lineal, muchas veces retrocede, busca nuevamente posiciones como la revuelta aislada o la misma alienación, aprovechando mecanismos de adaptación al orden establecido. En lo inmediato, la conciencia trabaja con los efectos, con síntomas y no con causas. Al mismo tiempo:

> la contradicción puede llevar al individuo en su proceso de conciencia a un nuevo nivel: la búsqueda de la comprensión de las causas, el desvelar de las apariencias y el análisis de la esencia del funcionamiento de la sociedad y sus relaciones. Buscar saber cómo funciona la sociedad para saber cómo es posible transformarla. (…) comprender las relaciones que se distancian en el tiempo y en el

---

6 Karl Marx y Frederick Engels, *La Ideología Alemana*, Madrid, Ediciones Akal S. A., 2014, p. 253.

7 Mauro Luis Iasi, *El proceso de conciencia. Ensayos sobre conciencia y emancipación*, Paraguay, Arandurã Editorial, Colectivo Germinal, 2008.

8 Idem, p. 45.

> espacio, toma como suya la historia de la clase y del mundo. Pasa a concebir al sujeto colectivo e histórico como agente de la transformación necesaria.[9]

En este momento, ya no es suficiente saber que es necesario destruir el capitalismo para cambiar la sociedad, se necesita saber cómo hacerlo y qué colocar en su lugar. Las revueltas son inevitables e impredecibles. Cultivadas durante décadas de engaños, miseria y frustraciones, van preparando un territorio inflamable frente a cualquier chispa. Se percibe la potencialidad del 'sujeto protagónico popular', "la conciencia de la posibilidad de victoria es parte integrante de la conciencia de clase".[10] Las instituciones, pasan a estar visiblemente desprestigiadas y cuestionadas; se abre una fisura, una pequeña brecha que permite pensar y soñar, como en pocos momentos de la historia de los pueblos y sus luchas.

Sin embargo, poco tiempo después de la revuelta, en el reflujo de las luchas colectivas, percibimos la impotencia de quienes se rebelaron. Se generan algunas críticas y autocríticas afirmando que "el pueblo no estaba suficientemente concientizado" para profundizar la revuelta en revolución como lo necesitamos. La vivencia extraordinaria se va diluyendo y el cotidiano se apodera nuevamente de la situación y las necesidades primordiales de comer, beber, vestirse o resguardarse en alguna vivienda, postergan el pensamiento, al precisar primero existir para luego poder pensar. La producción y reproducción de la existencia se resuelve de la misma forma que antes de la revuelta. Lo que no fue realizado antes, o durante, no puede ser realizado ahora.

En fin, las luchas educan. Profundas derrotas pueden provocar una educación disciplinada por generaciones. Y también la rebelión, desde nuestra perspectiva, puede constituirse en un instrumento pedagógico utilizado en el sentido de la emancipación humana. Como decía nuestra Rosa más roja, nos apoyaremos sobre nuestras derrotas para darle vida a la revolución, y solamente estaremos perdidos cuando perdamos la posibilidad de aprender.[11]

Proponemos observar en la experiencia de los fundadores del 'socialismo científico', si esta dinámica de las rebeliones populares sucedió antes, y cómo pudieron aprender al respecto.

---

[9] Idem, p. 50.

[10] E. Guevara, *Coleção Grandes Pensadores Sociais Nº 19*, Ática, São Paulo, 1981, p. 52.

[11] Rosa Luxemburgo, "El orden reina en Berlín", 1919. Red vasca roja, 1997.

¿Cómo vivieron Marx y Engels ese "conflicto subjetivo", en relación a las luchas de su tiempo histórico?

Les seres humanos sabemos que sentimos y pensamos al calor de nuestro tiempo histórico y en el suelo que habitamos. La década de 1840 en la Europa occidental corresponde a la etapa final de la primera Revolución Industrial, que emerge en Inglaterra a mitad del siglo anterior. Se trata del momento de la consolidación del mundo burgués resultante de un proceso histórico multifacético (intersección de la economía, la cultura y la política). En ese tiempo, los países en los que Marx y Engels vivieron, ya presentaban la fisonomía de formaciones económico-sociales organizadas sobre la producción capitalista. La forma de organizar la producción provocó al mismo tiempo el aumento exponencial de la riqueza y la pobreza[12], se avanzó en la mecanización, se aceleró la urbanización, se consolidó la definición de las instancias políticas de los Estados-Nación, y se instaló una determinada ética basada en la libertad, la igualdad formal, y la fraternidad; las cuales aparecieron como constelaciones históricas de un modo de vida nuevo.

Pero la consolidación del mundo burgués trajo también, en su dinámica interna, la compañía permanente e inevitable, en todos los lugares, de las protestas obreras. Fue un momento histórico de grandes definiciones dadas por las luchas sociales. Es a través de las explosiones de lucha y de revueltas populares que la burguesía deja de ser revolucionaria a menos de un siglo de haber protagonizado la Revolución Francesa, apenas algunas décadas después frente a las luchas proletarias se muestra como conservadora.

En la década de 1840', París era el exilio privilegiado para los perseguidos políticos de todo el continente[13]. Allí Marx, en diálogo permanente con los sujetos colectivos en lucha, vivió de forma más intensa parte de su "*conflicto subjetivo*" (en los términos en los que nos propone el educador popular Mauro Iasi).

Como los conflictos sociales y políticos de forma práctica impactan necesariamente en el pensamiento, es necesario destacar que, en la abundante producción textual marxiana de los llamados 'escritos tempranos', aparecen una gran cantidad de elementos que pueden ser trabajados para analizar las revueltas populares. Sólo a modo de ejemplo, en el primero de los escritos estudiados colectivamente, su tesis doctoral,

---

12 Entre 1811 y 1840, las tasas de mortalidad aumentan y la miseria de las masas aumenta de forma asustadora. Para esa caracterización se puede ver, entre otros: E. Hobsbawm, *A era das revoluções. 1789-1848*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1988.

13 En 1843, 7% de los habitantes de la capital francesa eran inmigrantes alemanes. L. Huberman, *Historia de la riqueza del hombre*, Rio de Janeiro, Zahar, 1976.

donde marca las diferencias entre Demócrito y Epicuro en la filosofía de la naturaleza, se destaca el principio humanista que implica asumir la posición epicureísta. Marx ve la relación entre los átomos como metáfora de las relaciones sociales; allí, en un pasaje destaca en Epicuro "*el desvío del átomo*" como posibilidad de acción *"de fuga ante el dolor"* en relación a la *"ataraxia"*, lo cual no es algo particular que acontece por azar, sino que corresponde a una ley coherente en toda la filosofía epicúrea, pues:

> la determinación de su aparición depende de la esfera en que ella es aplicada (…) Así como el átomo se libera de su existencia relativa –la línea recta- a medida que prescinde de ella y se separa de ella, así también toda la filosofía epicúrea, se aleja del ser limitativo, en todo aquello en que el concepto de individualidad abstracta, la autonomía y la negación de todo vínculo con otra cosa, debe ser representada en su existencia.[14]

Según Marx, para Demócrito el mundo está dominado y determinado por la necesidad, y en Epicuro gana centralidad la acción humana, la libertad de la autoconsciencia. Esta defensa de Epicuro destaca la existencia de elementos que dependen de la contingencia y que no está todo determinado. Observar ese movimiento de oposición y de repulsión, que para el autor significa, "primeras formas de autoconciencia" tal vez pueda ser pensado como un largo camino hasta la concepción de praxis.

En ese camino, para quien lo realice, serán fundamentales los elementos biográficos del activismo de Marx y su militancia durante esa década, con la sociedad estratégica de Engels y el vínculo entrañable de su compañera Jeny como piedra fundamental: la participación en los Jóvenes Hegelianos, su trabajo periodístico en la Gaceta Renana, los vínculos con el Cartismo y las sociedades Secretas, el debate con Proudhon, hasta la fundación del 'Comité de correspondencia' y la escritura del Manifiesto Comunista. Las críticas realizadas a sus compañeros de ruta, son también profundas autocríticas. En este sentido, **las rupturas para Marx, representan continuidades en su búsqueda**.

Resulta ejemplificador observar más detenidamente ¿Cómo fue analizado por las sociedades secretas (que actuaban en alianza con los republicanos y los demócratas) el fracaso de la insurrección de 1839, promovida por los blanquistas? Según Löwy (2010), hasta ese momento:

---

[14] Karl Marx, Diferencia entre las filosofías de Demócrito y Epicuro, Madrid, Editorial Ayuso, 1971, p. 40.

> Las sociedades secretas de París habían pasado, a partir de 1839-1840, por transformaciones radicales, en el sentido de la elevación del nivel ideológico y de la proletarización de los cuadros. (…) Todo un trabajo de educación política tenía lugar en las asambleas de las sociedades, por medio de la lectura, el comentario y la discusión de diarios y folletos socialistas, babouvistas, comunistas; este trabajo se transmitía en los talleres.[15]

Parece que dedicarse a aprender con profundidad a partir de las experiencias de lucha de la clase emergente, era parte de la experiencia histórica.

Definitivamente, la llegada de Marx a París y su contacto con las organizaciones y luchas obreras significó un salto cualitativo en su proceso de consciencia. El movimiento y las contradicciones de la realidad que eran objeto de sus estudios, estaban más expuestas a partir de las luchas sociales; y los grupos que las protagonizaban estaban lejos de presentar un cuadro homogéneo. El panorama era complejo y polifacético, la discusión en torno a las perspectivas y los medios de acción del movimiento socialista era constante. Marx tomó nota de esta característica y empezó a comprender la potencialidad del movimiento obrero francés. En sus escritos de esos años, además de tener la audacia de realizar una crítica a quien fue su maestro y que indiscutiblemente era el máximo filósofo de la época (Hegel), estaba motivado por el "*genial esbozo*" de su compañero Engels para comenzar a profundizar en los estudios sobre economía política. Allí los conceptos usados en sus textos llevan la marca de su vínculo con las organizaciones obreras: el comunismo "*distribucionista*" es reemplazado de a poco, por el comunismo "*comunitario*", y la oposición entre "*pobres*" y "*ricos*" se convierte en la oposición entre "*proletarios*" y "*burgueses*".

No podría decirse que Marx (y Engels) encontraron un público dispuesto a escuchar sus enseñanzas. En todo caso, su práctica política junto a ellos le abrió espacio para discutir y (re)elaborar su teoría. Tampoco puede afirmarse que Marx y Engels tenían una concepción acabada del socialismo para esta época, sino que fue construida en vínculo y al calor de las luchas en las que fueron participando y estudiando.
Como último ejemplo (ineludible y de importancia central para el tema de este breve artículo), es necesario registrar la centralidad del impacto que la rebelión de los Tejedores de Silesia causó en el proceso de consciencia de Marx. Al posicionarse en defensa de los trabajadores textiles, Marx tomó una decisión que lo llevó a romper con varios de sus compañeros de lucha.

---

[15] Michael Löwy, *La teoría de la revolución en el joven Marx*. Buenos Aires, Herramienta y El Colectivo, 2010, pp. 103-104.

Ruge había considerado que la revuelta de los tejedores básicamente carecía de relevancia histórica, por tratarse de un sujeto marginal productivamente, no ser obreros de fábrica y trabajar en sus casas, entre otros motivos. Para refutar las opiniones de Ruge, Marx escribió el artículo "*Glosas marginales al artículo «El Rey de Prusia y la reforma social. Por Un Prusiano»*" (1844). Este **escrito de ruptura** con el comunismo "filosófico", centrado en una noción abstracta de proletariado, es para Marx **una continuidad en la búsqueda** centrada en la acción política y en la organización de los trabajadores.

Michael Löwy, después de registrar cómo este escrito es ignorado por gran parte de los marxistas, destaca su relevancia en la evolución de las concepciones de Marx sobre el socialismo:

> en relación con la teoría de la revolución (e incluso desde el punto de vista de la evolución ideológica global de Marx), este artículo presenta una significación crucial: es el punto de partida del itinerario intelectual que lleva a las Tesis sobre Feuerbach y a La ideología alemana. Abre, para decirlo de esa manera, una nueva fase del pensamiento de Marx, fase en la que se constituye su teoría de la autoemancipación revolucionaria del proletariado.[16]

Esto significa que para Marx, incluso en su propia experiencia, la clase trabajadora se "auto-educa" a partir de su experiencia de lucha; por lo tanto, es en esa autoeducación de la clase que depende de su propio trabajo para vivir, que la lucha popular, las rebeliones, cumplen un papel fundamental como principio educativo.

Arriesgando unas líneas que provoquen, más allá de concluir.

Si, como podemos observar, todavía está vigente la tendencia en que *"la desvalorización del* mundo humano *crece en razón directa de* la valorización del mundo de las cosas"[17], en el continuo y permanente fluir de "…Práctica-Teoría-Práctica-Teoría…" que constituyen nuestras vidas, podemos contar con una teoría que asegura la posibilidad del "desvío del átomo" para transformar, desde la praxis colectiva, el destino apocalíptico marcado por esa tendencia. La praxis, formulada sintéticamente por Marx (en el borrador de anotaciones "sobre Feuerbach" que dejó guardado para "autoesclarecimiento"), muestra que -para él- la noción de verdad se encuentra en las prácticas humanas, y "el principio de todo es la acción", como decía el Fausto de Goethe que Marx leía en familia y que tanto placer le provocaba. En ese sentido, en educación, podemos decir que

---

[16] Ídem., p. 124.

[17] Karl Marx, *Manuscritos económico-filosóficos (1844)*, Madrid, Editorial Alianza, 2013, p. 104.

aprendemos realmente, al actuar quebrando la lógica en la que actuábamos antes de haber aprendido.

Marx y Engels[18], al criticar a otros, realizan su propia autocrítica y cambian su pensamiento y su acción, aprenden con las acciones colectivas que vivencian. El proceso de síntesis alcanzada en las "Tesis sobre Feuerbach", se traduce coherentemente en su acción política como organizador y articulador de las bases del internacionalismo de la lucha de clases. En su propio tiempo histórico muestran que las bases materiales de la organización de la clase nacen de las experiencias comunes, y no de la subjetividad. Las experiencias de los obreros franceses, alemanes e ingleses llevaron a Marx a estudiar más y a replantear sus concepciones políticas. Existe en esta actitud, que podríamos denominar como "**la pedagogía del ejemplo marxiano",** un camino para pensar nuestras prácticas pedagógicas como educadoras/es populares.

La educación popular vinculada al marxismo (y que no reniega de sus experiencias frustradas) gana fertilidad alimentándose de los contenidos del debate de ideas, siempre que esté siguiendo en perspectiva crítica el movimiento de lo real, más allá de sus formas. En tiempos de avance exponencial de la capacidad de la Inteligencia Artificial, (que muestra que una vez más aquello creado por seres humanos acaba oprimiéndonos) si entendemos que "toda emancipación constituye una restitución del mundo humano y de las relaciones humanas al propio hombre"[19], como educadores no podemos tomar otra actitud que no sea la de rebeldía contra la tendencia actual de "desvalorización del mundo humano". El marxismo, por más que se lo intente digerir académicamente como una Teoría Social, es un movimiento político que pretende transformar la realidad, es unidad de teoría y práctica, o simplemente, praxis revolucionaria.

Vimos que, en la década estudiada, Marx y Engels aprendieron con las luchas y con tareas de organización en la militancia, enseñando lo aprendido. Se apoyaron en la rebelión popular, en la lucha como principio pedagógico en el proceso de consciencia. En total concordancia con la conclusión de Mauro Iasi (2008):

> Estamos atados a la vida y a su trama cotidiana, en ella recogemos los materiales que componen nuestra conciencia y, no siempre, este

---

18 Marx nunca aprende (piensa, produce) estrictamente en soledad, más allá de su convivencia con Jeny, y su complicidad con Engels, para entender este proceso colectivo de la producción de Marx son fundamentales las cartas que intercambia con diversas personalidades de la época.

19 Karl Marx, *A questão judaica* in: *Manuscritos econômicos e filosóficos,* Lisboa, Edições 70, 1993, p. 37.

> cotidiano permite vislumbrar algo más allá de la injusticia y de la indignidad que marcan el presente. Tenemos entonces, que recoger la revuelta y la inquietud de quien no se somete y osar dar forma a las semillas del futuro, aunque sea en tiempos donde el futuro parece haber sido abolido.[20]

Generemos encuentros que nos ayuden a comprender nuestra propia realidad a partir de las luchas de nuestros pueblos, para poder transformarla con la creatividad de nuestras acciones colectivas. Por una educación popular para, por y desde la rebelión popular, consolidemos nuestras prácticas pedagógicas en la praxis de lucha como principio educativo.

"Es una falsa experiencia
Vivir temblándole a todo.
Cada cual tiene su modo;
La rebelión es mi cencia"

Atahualpa Yupanqu

---

[20] Mauro Luis Iasi, *El proceso de conciencia. Ensayos sobre conciencia y emancipación*, Paraguay, Arandurã Editorial, Colectivo Germinal, 2008, p. 60.

Capítulo 7

Opresión, racismo y enajenación en Chiloé. Una lectura desde el campo educativo

Miguel Meza Bravo[1]

El presente ensayo es fruto de las reflexiones personales que se originaron en el año 2020, en el contexto del *"Círculo de estudio: Escritos tempranos de Karl Marx (1839-1848). Lectura colectiva desde el campo educativo y pedagógico"*, organizada por el Centro de Estudios de Marxismos y Educación. Tres años han pasado desde aquel momento, y resulta que la realidad político social chilena se ha modificado de manera radical: los aires de la revuelta popular –a juicio de algunos historiadores, el ciclo de protestas más masivo en la historia de chile[2]– han prácticamente desaparecido; y el fervor revolucionario del momento, ha sido sustituido por una ola reaccionaria de corte fascista que mantiene en un estado de shock a cualquier forma de respuesta anticapitalista organizada. Todo aquello que había sido develado por quienes enarbolábamos la consiga de que "Chile sería la tumba del neoliberalismo" debido a la explosividad de la revuelta y las evidentes condiciones materiales de sufrimiento de la inmensa mayoría de la población –como los efectos del narcotráfico en los sectores populares, la desigualdad espacial y gentrificación, contaminación y la(s) violencia(s) histórica(s) hacia la mujer, las diversidades sexuales, los pueblos indígenas, y un largo etcétera–, se desvaneció en el aire, y la revuelta fue derrotada.

Bajo este complejo panorama para los movimientos sociales y el pensamiento crítico actual, volver a las reflexiones del círculo de estudios levantado por el CEMED (hoy GEPEM) durante el 2020, resulta un ejercicio muy significativo para la comprensión de la realidad. En primer lugar, porque una de las ideas más compartidas en esta instancia fue que, en todos los textos leídos, Marx entregaba herramientas para develar aquello que se nos presenta como natural. Esto puede sonar algo repetido y evidente, pero es todo lo contrario. Pensar desde la crítica marxiana implica

---

[1] Profesor de Historia y Ciencias sociales, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. © Magíster en Educación, Universidad de Chile. Correo: miguel.mezab@gmail.com

[2] Bravo, Viviana y Pérez, Claudio (edit.) (2022). *Huelgas, marchas y revueltas*. Fondo de Cultura Económica.

una crítica radical de la totalidad de la experiencia social e individual, es una invitación a comprender los fenómenos sociales e históricos desde una visión desfragmentada de la realidad, con el objeto de dar cuenta de las condiciones materiales de existencia de la sociedad en su conjunto, es como señalan el propio Marx y Engels en la *Ideología Alemana*: pensar desde esta crítica, permite comprender *el proceso de la vida real*[3].

En este sentido, las reflexiones a modo de ensayo que se presentan a continuación, también responden a los intereses de un sujeto condicionado socialmente, y situado territorialmente en una zona rural del sur de la Isla de Chiloé, donde la comunidad se caracteriza por mantener prácticas ancestrales de vida comunitaria, así como también por estar fuertemente condicionados por las posibilidades de desarrollo que entrega la industria y el extractivismo del mar, es decir, la barbarie neoliberal.

La apreciación de este choque entre prácticas milenarias de características williches y chonas[4] con las condiciones de vida del neoliberalismo globalizado, desde este punto de vista, se materializan en la subsunción de las primeras por las segundas. Este fenómeno fue apreciado en los contextos de las clases de Historia y Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios en una escuela rural ubicada en la comuna de Quellón, en las cuales se pudo constatar un desconocimiento considerable de la historia local-territorial y su vínculo con los pueblos indígenas del sector, producto de lo cual se genera un fenómeno de cosificación de la identidad indígena. Cabe destacar, que esta enajenación de la identidad indígena no sólo se observó en estudiantes, sino que también en las familias y en las(os) colegas de la comunidad educativa.

Esto no deja ser curioso, considerando que la forma de vida en esta zona rural es hasta el día de hoy, en muchos aspectos, no muy distinta de como era antes del desarrollo del Estado-nacional. A contrapelo de este aspecto innegable de la realidad, se denota un claro apego a características identitarias impuestas a lo largo de la historia, como por ejemplo, un fuerte cristianismo, proveniente de la dominación española colonial y la evangelización, así como también el arraigo a la identidad chilota, construida durante los años de vida nacional, proceso histórico en el cual el

---

3 Marx, Karl. (1970). *Ideología Alemana*. Ediciones Pueblos Unidos. P. 26.

4 La cultura chona es considera extinta por gran parte de las investigaciones arqueológicas y antropológicas, sin embargo, una serie de prácticas de estos primeros habitantes de la isla de Chiloé aún se mantienen presentes. Para más información revisar texto "Archipiélago de Chiloé: nuevas lecturas de un territorio en movimiento", en https://centrosocioambiental.cl/wp-content/uploads/2020/07/LIBRO-FINAL-CESCH.pdf

componente indígena[5] es negado. Siguiendo el análisis de Jamadier Uribe Muñoz, en *Enajenación, identidad y cultura* (un texto notable y, quizás, el único que desarrolla un análisis marxista sobre la sociedad chilota), quien, utilizando la idea de los *Manuscritos Económicos y Filosóficos de 1844* sobre la enajenación humana producto de la apropiación del trabajo por el capital, lleva al análisis al campo de la identidad, sosteniendo que en el momento en que toma contacto con el exterior capitalista ésta se degrada, dando paso a una reificación de la identidad y valores capitalistas, por lo que la identidad y memoria ancestral no vuelve más, generándose así un identidad enajenada[6].

De esta manera, la idea original de este ensayo gira en torno a la tensión entre las siguientes preguntas: ¿De qué manera se expresa la conciencia de sí cuando se afecta a la memoria local?, y ¿Cuál es el rol de la educación formal ente proceso de subsunción de la identidad indígena? La hipótesis que atraviesa esta relación es que el currículum (entendido como constructo social producto de las relaciones de dominación) es una forma encubierta de reproducir un racismo estructural que niega al otro –en este caso, al indígena–, y lo oprime mediante la internacionalización de los valores neoliberales. En este sentido, la escuela se presenta como una instancia de socialización en el capitalismo que ha afectado históricamente a las(os) descendientes de comunidades indígenas, arrebatándoles la posibilidad de identificarse con su propia subjetividad y/o, en palabras de Dussel, de sus "narrativas simbólicas"[7].

Con el objetivo establecido, este escrito se estructurará de la siguiente manera: en primer lugar, se explicitará la concepción de currículum que subyace en la hipótesis nombrada, para posteriormente comprender el dinamismo entre el desarrollo de la industria extractivista de mediados del siglo XX en la zona con los valores que se producen y reproducen mediante el currículum en la escuela.

---

[5] De hecho, la palabra "Chiloé" proviene del Willichedungún "Chilwe" que, desde la cultura mapuche, significa lugar de aves/gaviotas.

[6] Uribe, Jamadier. (2021). *Enajenación, identidad y cultura*. Casa Editorial Analéctica. Buenos Aires.

[7] A este respecto, Dussel señala que las narraciones simbólicas o míticas son formas racionales de explicar los fenómenos de la vida material, sin embargo, por parte de la filosofía occidental, estos son despojados de dicha característica, así esta se constituye como la única con dicha cualidad. En: Dussel, Enrique. (2020). *Filosofías del Sur*. AKAL. Buenos Aires, Argentina. P. 13.

El currículum como construcción socio-histórica

En el cotidiano de la educación formal, el currículum es tratado como un concepto sinónimo de los objetivos de aprendizaje y las habilidades que se sintetizan en las Bases Curriculares[8]. Así, este *corpus* es considerado como el equivalente al curriculum, y pese a estar en constante cuestionamiento, en la práctica sigue reproduciéndose, ocultando el real sentido del curriculum y reduciendo su aplicación a partir de estos "mandatos institucionales".

Desde nuestra perspectiva, esta concepción sobre el currículum se deriva de una experiencia educativa fragmentada y que, por lo tanto, lleva a una concepción limitada y simplista de la realidad educativa, y de uno de sus ejes articuladores (el currículum, propiamente tal). La consecuencia de ello es la naturalización de la concepción técnica del currículum, y con ello su reproducción. En contraposición a esta perspectiva, según la teórica del currículum Shirley Grundy, éste está muy lejos de poder ser considerado sólo como un mero concepto abstracto con algún tipo de existencia fuera y previa a la experiencia humana, sino que, más bien, es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas, por lo que se configura como una construcción social[9]. Considerando aquello, es posible comenzar a tensionar la supuesta naturaleza del currículum.

Se han identificado, al menos, dos dimensiones en la constitución del currículum como tal. Por una parte, según el teórico Tomáz Tadeu Da Silva, el currículum es una cuestión de poder[10], desde esta perspectiva este se configura como una construcción teórica y política, situada históricamente, y que, por lo tanto, representa a un determinado sector de la sociedad hegemónico que se encuentra construyendo el conocimiento en un determinado momento. Y en segundo lugar, desde un aspecto práctico, el currículum está inserto en comunidades educativas que producen y reproducen determinadas experiencias, saberes y prácticas educativas, Leonora Beniscelli, sostiene que "si el currículum es una cuestión de poder,

---

[8] Este es un documento emanado desde el Ministerio de Educación chileno, en el cual se condensan los conocimientos, habilidades y prácticas pedagógicas que el Estado de Chile considera legítimas para una "educación de calidad", según sus propias palabras: "Este concepto es acorde con la necesidad de vincular más estrechamente la formulación del aprendizaje con su seguimiento y evaluación, estableciendo cuáles serán los desempeños de la o el estudiante que permitirán verificar el logro del aprendizaje. Esta manera de formular un currículum contribuye, además, a asegurar la calidad de la enseñanza, por ser fácilmente comprensible para las y los docentes y porque no se presta a interpretaciones diferentes." (P. 17).

[9] Grundy, Shirley. (1987). *Producto o Praxis del curriculum*. Morata.

[10] Da Silva. T. (1999). *Documentos e identidades. Una introducción a las teorías del Curriculum*. Autêntica Editorial.

se vuelve por lo mismo un territorio especialmente relevante para la creación de una determinada subjetividad"[11].

De esta manera, el currículum, bajo la racionalidad técnica capitalista que impera en la sociedad chilena neoliberal, condiciona el proyecto educativo nacional desde sus propios criterios para la socialización de las y los sujetos en él, y en su ejecución condiciona las formas de conocimiento de la escuela. Los criterios a los cuales se hace referencia, representan la ideología que sustenta la racionalidad técnica, por ello, según Michel Apple[12] y Gimeno Sacristán[13], entre otros[14], el currículum funciona como como un dispositivo que transmite las ideas y valores de la sociedad dominante a través de la educación, por lo que su naturaleza es inherentemente ideológica. Visto así, el currículum se constituye como un medio para la reproducción de la cultura y la ideología de la élite dominante, con lo cual se perpetúan las relaciones de poder y las desigualdades históricas de la sociedad. En este sentido, dar cuenta de las coordenadas históricas del contexto en el que se está es sumamente relevante.

Dialéctica exclusión/inclusión en la vida nacional

El siglo XX significó para las comunidades habitantes del sur de la isla de Chiloé un aumento progresivo en la vida nacional, y con ello, una interacción cada vez más constante con la lógica de la acumulación económica capitalista. Cabe mencionar que hacia principios de dicho siglo, gran parte de las comunidades williche de la isla habían sido desplazadas hacia el sur, en lo que hoy es la comuna de Quellón. Estos territorios eran lo que quedaba de los títulos entregados en la colonia llamados *Potreros Realengos*, y que el Estado de Chile buscaba obtener a todo costo, incluyendo la legitimación de la usurpación de sus territorios mediante el engaño en procesos legales y jurídicos fraudulentos. Sin embargo, pese a este despojo constante, hace un poco más de 100 años, aún mantenían prácticas culturales propias de un modo de producción comunitario/familiar[15].

---

[11] Beniscelli, L. (2013). "Representaciones visuales de indígenas y suramericanas/os: Análisis de la relación imagen-texto en ilustraciones de libros de ciencias sociales para educación general básica. Chile, 1970- 1980". *Cuadernos chilenos de historia de la educación*, N° 1, pp. 112-143.

[12] Apple, M. (2008). *Ideología y Currículo*. Akal.

[13] Sacristán, G. (2007). *El Curriculum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.

[14] Dentro de este movimiento se pueden revisar autores como: M. Apple, S. Grundy, S. Kemmis, W. Carr, W. Pinar, J. Gimeno Sacristán, A. Pérez Gómez, entre otros.

[15] Al respecto, "(…) podría decirse que el origen de la formación social de Chiloé, se encuentra en el modo de producción comunitario/familiar, surgido en un lento pero progresivo proceso de aculturación entre el pueblo Williche, de tronco mapuche, y los pueblos canoeros del sur de Chile, fundamentalmente el Chono. Proceso en el que estos

Durante el siglo pasado, esta continuidad de prácticas de un modo de vida otro (comunitario/familiar), se vio fuertemente trastocada por el arribo de un sistema económico capitalista de carácter extractivista. Durante sus primeros 20 años, y tras hacerse de los territorios indígenas de manera fraudulenta en la notaría de la ciudad de Castro, se instalan en el territorio la Sociedad Austral de Maderas y la Sociedad Explotadora de Chiloé (de las familias Braun, Huneeus, Menéndez). Hacia 1950, la industria maderera ya estaba plenamente instalada, consumiendo una gran cantidad de fuerza de trabajo, tanto de las y los habitantes del sur de la isla, como de otros sectores aledaños, convirtiendo a Quellón en un puerto clave en el comercio regional. En los últimos 20 años del siglo pasado, y por las políticas neoliberales de la dictadura cívico-militar, la potencia de la industria salmonera desembarcará con grandes capitales en esta zona, determinando en gran medida el desarrollo de la comuna de Quellón (tanto el rural como en lo urbano).

Este desarrollo económico de carácter extractivista de las industrias mencionadas, se va a constituir como la base material de la sociedad chilota, y si bien la historia y prácticas ancestrales indígenas son innegables, la lógica de subsunción del capital se impuso, lanzando olvido la memoria local de las comunidades williches. Desde nuestro punto de vista, la sustitución por absorción de las prácticas antiguas por las capitalistas, ha derivado en un proceso de enajenación de la identidad indígena, que ha implicado un progresivo encubrimiento de los *sentidos ancestrales* de la memoria territorial (en palabras de Dussel la memoria de la comunidad), y la introyección de los valores propios de la socialización capitalista.

Además de la socialización capitalista mediante el trabajo, el desarrollo de las fuerzas productivas en el sur de la Isla de Chiloé permitió la instalación progresiva de la institucionalidad del Estado, entre éstas, las instituciones de educación, y con ello la escolarización de miles de niñas y niños bajo la lógica del saber racional moderno. En concordancia con lo que acontecía en el campo del trabajo, en el campo educativo, las instituciones educativas en vez de valorar el saber milenario de las comunidades originarias de la isla, lo negaron, e implantaron hasta el día de hoy, una educación basada en la en la dicotomía civilización-barbarie, en donde lo bárbaro se asocia a las creencias y modo de vida indígena, y la civilización como la superación del pasado y el avance continuo hacia el progreso de la sociedad.

últimos fueron absorbidos, no sin legar una profunda sabiduría que nutrió a los primeros, y que subsiste hasta hoy día en las prácticas insulares". En: Uribe, Jamadier. (2021). *Enajenación, identidad y cultura*. Casa Editorial Analéctica. Buenos Aires, Argentina.

Como señala Enrique Dussel, esta lógica es de carácter eurocéntrica, puesto que se basa en la creencia de que la máxima expresión de la cultura humana se desarrolló en la cultura moderna europea, y que, por lo tanto, su globalización es algo deseado por todas las culturas del mundo[16]. Dicho de otra manera, el sistema educativo de la nación chilena tiene en unos de sus fundamentos originales –y que le es inherente por ser una institución moderna– un racismo de carácter estructural, que se explica por la subsunción de las características culturales de la diversidad de pueblos, en favor de una cultura capitalista global que se articula como algo deseado en las voluntades durante la socialización capitalista.

El dispositivo curriculum y la identidad

Considerando la definición del currículum como un constructo social con pretensiones de reproducir una ideología dominante, es posible situar a éste como la forma educativa en que las comunidades indígenas williche han ido enajenando su identidad indígena. Un ejemplo concreto de esto en la actualidad de las escuelas chilenas, se demuestra en la selección de conocimientos de los programas de estudio de la asignatura de historia, sobre todo en el primer ciclo (primero a sexto básico), donde se enfatiza la perspectiva y los logros de la cultura dominante, en detrimento de las perspectivas y saberes de las culturas indígenas. Por ejemplo, la historia de la conquista de América se enseña a menudo desde la perspectiva de los conquistadores europeos, en lugar de la perspectiva de los pueblos indígenas que fueron colonizados y subyugados. En el caso de otras asignaturas, esto también puede ser observado, por ejemplo, en Lengua y Literatura, desde donde generalmente se reflejan los valores de la cultura dominante mediante la valoración de las obras de autores europeos y se marginan obras de artistas indígenas; o en el caso de las Ciencias Naturales, donde el foco está la valoración de los avances tecnológicos y científicos de la cultura dominante, en detrimento de los conocimientos y prácticas tradicionales de las culturas indígenas[17].

Considerando todo lo anteriormente dicho, es posible comenzar a responder las preguntas dinamizadoras de este ensayo que –recordemos– planteaban lo siguiente: ¿De qué manera se expresa la conciencia de sí cuando se afecta a la memoria local?, y ¿Cuál es el rol de la educación formal ente proceso de subsunción de la identidad indígena?

---

[16] Dussel, Enrique. (2020). *Filosofías del Sur*. AKAL. Buenos Aires.

[17] Para profundizar en ello se pueden revisar los siguientes documentos: Díaz Barriga. (2020). "Andares curriculares en América Latina". *Revista Enfoques Educacionales*, Vol. 17, pp. 1-14; Huenchullan, C. (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. CPEIP.

De esta manera, y a modo de síntesis, en relación con la primera pregunta, es posible comprender, en primer lugar, que la conciencia de sí es posible de ser apreciada en la identidad de las y los sujetos sociales. Ésta es producto de las condiciones materiales de existencia de la sociedad en un determinado tiempo o contexto histórico, lo cual es reflejo del desarrollo de las fuerzas productivas. En segundo lugar, en el caso del sur de la isla de Chiloé, históricamente caracterizado por un modo de vida comunitario/familiar, es posible constatar que esta forma de vida, desde inicios del siglo XX, terminó quedando completamente subsumida frente a la lógica salvaje y barbárica de la inversión capitalista en la zona, y que en la reproducción de su racionalidad técnica homogeneiza, norma, oprime y excluye. Y en tercer lugar, esta domesticación de lo otro por parte de la lógica de la acumulación capitalista se vio reforzada por la imposición de los valores modernos en las instituciones escolares, que en su desarrollo coinciden con la instalación de las industrias madereras y salmoneras a lo largo del siglo XX, promoviendo la asimilación de los pueblos indígenas a la cultura dominante y los valores capitalistas mediante el currículum.

Bajo este panorama, en relación con la segunda pregunta, se puede plantear que el currículum oficial que se transmite en la educación formal es parte de la socialización capitalista en estos territorios, y como tal, aporta de manera significativa a la internalización de la cultura del capital, y con ello, a la enajenación de la identidad indígena, ya que éstos no se ajustan a la lógica de la acumulación de este sistema. Visto de otra manera, la enajenación de la identidad favorece la degradación del ser indígena, y con ello, la imposibilidad de que éste sea valorado como un conocimiento necesario. En la subjetividad de los sujetos, esto se transfigura en un sentimiento de rechazo hacia lo considerado como atrasado o bárbaro, provocando de manera inconsciente un prejuicio de características insospechadamente racista. Probablemente, este encubrimiento sea uno de los elementos ideológicos más encubiertos del currículum, lo que nos ha llevado a negarnos como sujetos reproductores de este tipo de violencia y opresión, pero que en esa oscuridad se ha ido integrando lentamente en el andamiaje cognitivo de las y los estudiantes, hasta conformar en ellos una visión anti-indígena de la sociedad chilena. Puestas así las cosas, el currículum es parte del aparataje de dominación y subsunción de la cultura indígena, ya que éste se sostiene en la producción de conocimiento científico moderno con el objeto de legitimar mediante la domesticación de la subjetividad de las y los sujetos, el dominio de la cultural del capital, que desde estos parámetros es considerada eurocéntrica, capitalista y racista.

Conclusiones preliminares

La persistencia de este modelo de vida a lo largo de la historia, resulta desalentador. Como se dijo en un comienzo, vivimos en el presente una arremetida conservadora que parece sintonizar con los deseos y expectativas de la sociedad. Al parecer, las lógicas y/o dispositivos sistémicos, como el currículum, han desempeñado un trabajo importante en la economía libidinal de los sujetos[18], tanto así que la verdadera barbarie, aquella develada por la teoría crítica, la barbarie neoliberal, es deseada por la sociedad. Analizar el estado actual de las culturas indígenas de la isla de Chiloé no deja de ser triste. Sin embargo, en un escenario de crisis, como el actual, se genera tierra fértil para el cultivo y emergencia del pensamiento crítico-transformador, y la develación de aquello que es presentado como natural. No olvidemos que el currículum es un constructo social anclado a determinados intereses históricos, y bajo ningún término un aspecto de la realidad acabado, por lo que, la posibilidad de una construcción es posible. Asimismo, como sostiene J. Maiso, "la dominación de los sujetos nunca puede llegar a ser total", debido a que en la subjetividad subyace el conflicto constante entre la contradicción de la imposición y la emancipación del sujeto[19]. Con todo, la construcción de espacios para la reflexión pedagógica crítica es fundamental para comenzar a cuestionarse de manera radical la posibilidad de un cambio revolucionario de la educación, o por lo menos, como sugiere Fanon, nos permite soñar los pasos de nuestra emancipación, y contribuir a la producción de un trabajo socialmente productivo, es decir para la comunidad y no el capital[20]. La necesaria teoría, sin embargo, será transformadora siempre y cuando esté acompañado de prácticas que subviertan la lógica capitalista, y que muchas veces están ahí, en la memoria local, en las prácticas colaborativas del campo, en el curanto, la minga, la producción de chicha, en todo actuar que involucre al otro, ese que se vuelve necesario para la subsistencia, en el compañero y compañera, tal como sucedió durante todo el año 2020 con lxs amigxs del CEMED.

Amulepe taiñ weichan, marichiwew.

---

[18] Jordi Maiso señala a este respecto: "Como el inconsciente 'sigue siempre la línea de la menor resistencia', la 'falsa conciencia' es expresión de necesidades y deseos profundamente arraigados en la psicología de los individuos socializados; para poder satisfacerlos sin faltar a las demandas del principio de realidad, la economía libidinal busca soluciones de compromiso con las exigencias de una avasalladora realidad externa que dicta las condiciones de la autoconservación. (La subjetividad dañada: teoría crítica y psicoanálisis)". Ver: Maiso, Jordi. (2012). "La subjetividad dañada: Teoría y psicoanálisis". *Revista Costruzioni psicoana-litiche*, Nº 23, pp. 61-76.

[19] Maiso, Jordi. (2012). "La subjetividad dañada: Teoría y psicoanálisis". *Revista Costruzioni psicoana-litiche*, Nº 23, pp. 61-76.

[20] Fanon, Frantz. (2018). *Los condenados de la tierra*. Txalaparta. España.

Capítulo 8

El trabajo como principio educativo en la Escuela Latinoamericana de Agroecología (ELAA)

Elenara Ribeiro da Silva[1]
Juan Miranda González[2]

Este artículo tiene como objetivo discutir algunos aspectos del concepto de trabajo, valorando su carácter ontológico, es decir, un elemento que constituye al ser humano, para lo cual nos basaremos en la teoría marxista y marxiana. Luego, reflexionaremos sobre algunos aspectos de la experiencia de la Escuela Latinoamericana de Agroecología, de la Vía Campesina, ubicada en el Estado de Paraná, Brasil, y que adopta el trabajo como principio educativo.

El concepto de trabajo

La educación es una actividad propia de las personas en sociedad, la cual es compleja de analizar dada su especificidad, no obstante, aunque no sea objetivo de este trabajo desarrollar esa magna tarea, pensamos que cualquier discusión sobre este tema requiere comenzar por la concepción del ser humano. Como afirman algunos autores: "Ante todo, no es posible ejercer la tarea educativa sin preguntarnos, como educadores y educadoras, cuál es nuestra concepción del hombre y de la mujer"[3].

Mujeres y hombres, al igual que otros seres que habitan el mundo, somos parte de la naturaleza, somos seres naturales, aunque, claro está, con características diferentes al resto de los seres. La peculiaridad que hace diferente al ser humano del resto es su forma de relacionarse con la naturaleza, pues hombres y mujeres hemos sido capaces, para bien o para mal, de humanizar la naturaleza, ya que ésta es constantemente transformada, se vuelve una extensión del cuerpo.

---

1 Ingeniera Agrónoma y Educadora. Doctoranda en la Facultad de Educación, UNICAMP. giranara@gmail.com

2 Educador Popular Escuela Pública Comunitaria del Barrio Franklin. Magister en Educación, UNICAMP. juanmg.1985@gmail.com

3 Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Siglo XXI: México, España. P. 27.

> [...] al mismo tiempo en que [el ser humano] es "inmediatamente un ser natural", el ser humano "no es apenas un ser natural, es un ser natural *humano*", y de este modo, "la naturaleza no está, ni objetiva ni subjetivamente, inmediatamente disponible al ser *humano* de modo adecuado".
> Consecuentemente, el ser natural *humano* tiene que hacer adecuados, esto es, *humanos*, los objetos de sus necesidades, tiene que *transformar* la naturaleza por medio de su *actividad productiva*, tiene que *humanizar la naturaleza* por medio de su *trabajo*.[4]

Se desprende de lo enunciado anteriormente, que la relación entre hombres y mujeres con la naturaleza está mediada por el trabajo, que es la actividad productiva que hace de las personas seres naturales humanos.

> El primer hecho histórico es, por consiguiente, la producción de los medios indispensables para la satisfacción de estas necesidades, es decir, la producción de la vida material misma, y no cabe duda de que es éste un hecho histórico, una condición fundamental de toda la historia, que lo mismo hoy que hace miles de años, necesita cumplirse todos los días y a todas las horas, simplemente para asegurar la vida de los hombres.[5]

Así, es el trabajo la característica diferenciadora fundamental de las personas de los otros seres, y es el medio por el cual los seres humanos garantizan la vida. Por otro lado, es producto del objeto resultado del trabajo, que el ser humano va construyendo nuevas *generalizaciones* que, al mismo tiempo, desarrolla nuevas interrogantes que crean las construcciones sociales de una naturaleza humanizada. En otras palabras:

> Ser "afectado" por el objeto del trabajo, o estar "de alguna manera específica sujeto a él", significa que el propio resultado de trabajo *suscita*, en el ser humano que trabajó, en el trabajador, una serie de nuevas *generalizaciones*, a partir de las cuales nuevas *preguntas* podrán ser formuladas. Tales preguntas generan nuevas *necesidades* - cada vez más humanos y, por eso mismo, cada vez menos inmediatamente naturales - que, a su vez, engendran nuevas respuestas, esto es, nuevos y cada vez más complejos procesos de *trabajo*.[6]

---

[4] Antunes, C. (2012). *A educação em Mészáros. Trabalho, alienação e emancipação*. Editora Autores Associados: Campinas, SP, Brasil. P. 11. Corchetes nuestros. Comillas y cursivas del autor.

[5] Marx, C. & Engels, F. (1974). *La ideología alemana*. Ediciones Pueblos Unidos: Montevideo, Uruguay. P. 28.

[6] Antunes, C. (2012). *A educação em Mészáros. Trabalho, alienação e emancipação*. Editora Autores Associados: Campinas, SP, Brasil. P. 15. Comillas y cursivas del autor.

Pese a lo anterior, para que el objeto producto del trabajo logre desarrollar esta posibilidad humana de complejización de las relaciones de producción, es fundamental un saber adecuado de las relaciones que hay en los procesos existentes en la naturaleza, como dice Antunes:

> [...] para que la finalidad teleológica del trabajo se realice, es absolutamente necesario que el conocimiento de determinadas relaciones de causa y efecto presentes en la naturaleza haya alcanzado un nivel adecuado. De este modo, la observación, la *investigación*, es absolutamente indispensable para la realización de cualquier trabajo, sin lo cual aquello antes concebido idealmente no se puede concretizar.[7]

De lo dicho anteriormente se desprende un elemento fundante de este artículo, la relación inherente que existe entre la educación y el trabajo pensados desde una perspectiva crítica. Pues, el desarrollo de la sociedad ha sido producto de la influencia que hombres y mujeres han ejercido sobre la naturaleza a través del trabajo y, por otro lado, estas relaciones, al mismo tiempo, han sido consecuencia de una serie de conocimientos generados a partir de la objetivación del trabajo. Implícitamente en este proceso encontramos la construcción del conocimiento, es decir, la educación, ya que la sociedad para alcanzar su fase actual ha acumulado una serie de saberes traspasados y transformados de generación en generación.

> [...] es exactamente la acumulación socio-histórica de los avances del trabajo, tanto en sus formas más inmediatamente materiales como en las más complejas y abstractas manifestaciones *espirituales* -del arte y la filosofía- que constituye el núcleo de todo el proceso formativo, educacional de la *humanidad*.[8]

Para explicar de mejor manera esta relación, es necesario comprender que a través del trabajo el ser humano en sociedad, además de garantizar el desarrollo cotidiano, o sea, todas sus necesidades, también ha logrado desarrollarse de forma humana, pues gracias a la construcción de una diversidad de conocimientos y a un proceso histórico de producción, reproducción y transformación no es necesario conocer, aprender a manejar y producir el fuego una y otra vez. Entonces, cuando nos referimos al trabajo, lo estamos entendiendo como un proceso social humano amplio e histórico. No es de otra forma que se hace posible una vinculación con la educación desde una perspectiva crítica y transformadora

---

7 Antunes, C. (2012). *A educação em Mészáros. Trabalho, alienação e emancipação*. Editora Autores Associados: Campinas, SP, Brasil. P. 15. Cursivas del autor.

8 Antunes, C. (2012). *A educação em Mészáros. Trabalho, alienação e emancipação*. Editora Autores Associados: Campinas, SP, Brasil. P. 16. Cursivas del autor.

> Si, por un lado, es la acumulación socio-histórica de las realizaciones y adquisiciones de los procesos de trabajo que constituye el núcleo de todo el proceso formativo humano (...), por otro, es exactamente ese proceso formativo, educacional, que hace posible que los seres humanos puedan dirigir su existencia de modo cada vez más humano, por lo menos potencialmente.[9]

Sabiendo entonces la importancia del trabajo para la sociedad, debemos referirnos a una problemática existente en este proceso correspondiente a la *alienación* del trabajo. En palabras simples, como ya anotamos, las personas producen a través del trabajo diferentes productos provenientes de una idea previa, es decir, se objetiviza o materializa un producto. Sin embargo, cuando el producto deja de ser del hombre o la mujer que lo produjo debido a la apropiación por parte de otra persona, el trabajo es alienado[10]. Por otra parte, también es importante mencionar que las formas mediante las cuales la persona productora entrega o pierde el producto de su trabajo frente a otra es una forma histórica, o sea, que varía en el tiempo.

> La producción de la vida, tanto de la propia en el trabajo, como de la ajena e la procreación, se manifiesta inmediatamente como una doble relación -de una parte, como una relación natural, y de otra como una relación social-; social, en el sentido de que por ella se entiende la cooperación de diversos individuos, cualesquiera que sean sus condiciones, de cualquier y para cualquier fin. De donde se desprende que un determinado modo de producción o una determinada fase industrial lleva siempre aparejado un determinado modo de cooperación o una determinada fase social, modo de cooperación que es, a su vez, una "fuerza productiva", que la suma de las fuerzas productivas accesibles al hombre condiciona el estado social y que, por tanto, la "historia de la humanidad" debe estudiarse y elaborarse siempre en conexión con la historia de la industria y del intercambio.[11]

Así, el proceso de alienación del trabajo es histórico, es decir que no se trata de un fenómeno social natural o fijo, sino que dinámico. Por ejemplo, en las Corporaciones de la Edad Media, las leyes restringen la cantidad de compañeros que un maestro artesano podía contratar, impidiéndole transformarse en un capitalista. Según Marx, "La corporación se defendía

---

9 Antunes, C. (2012). *A educação em Mészáros. Trabalho, alienação e emancipação*. Editora Autores Associados: Campinas, SP, Brasil. P. 25.

10 Antunes, C. (2012). *A educação em Mészáros. Trabalho, alienação e emancipação*. Editora Autores Associados: Campinas, SP, Brasil.

11 Marx, C. & Engels, F. (1974). *La ideología alemana*. Ediciones Pueblos Unidos: Montevideo, Uruguay. P. 30.

celosamente contra cualquier intromisión del capital mercantil, la única forma libre de capital con que se confrontaba. El comerciante podía comprar todas las mercancías, pero no el trabajo como mercancía"[12]. Más tarde, con el desarrollo de la manufactura y después de la industria, las Corporaciones fueron desapareciendo para dar paso al trabajo asalariado.

> Entonces, toda y cualquier tentativa de comprensión de la problemática de la alienación debe partir de la constatación práctica de que, por un lado, todo proceso histórico está necesariamente sujeto a transformaciones, tanto fenoménicas cuanto estructurales (...) que directamente influyen sobre toda la aprensión de lo complejo analizado. Por otro, si la alienación es algo que se dirige al trabajo, la alienación afecta, en mayor o menor medida, todas las esferas de la vida cotidiana de los seres humanos, desde sus aspectos más colectivos hasta los más privados.[13]

Además, debemos entender que hombres y mujeres en conjunto a través de sus relaciones van construyendo la comunidad humana, es decir, la sociedad. Como afirma Marx:

> […] el *verdadero ser comunitario* es la esencia *humana*, los hombres, al poner en acción su esencia, *crean*, producen la *comunidad humana*, la entidad social, que no es un poder abstracto-universal, enfrentado al individuo singular, sino la esencia de cada individuo, su propia vida, su propio goce, su propia riqueza. Por tanto, no es en virtud de la reflexión que aparece esta *comunidad verdadera*, sino en virtud de la *necesidad* y del *egoísmo* de cada individuo; es decir, es producida de manera inmediata en la realización de la existencia humana. La realidad de esta comunidad no depende de la voluntad humana; pero, mientras el hombre no se reconozca como hombre y, por tanto, organice el mundo de manera humana, esta *comunidad* aparecerá bajo la forma de *enajenación*. Debido a que su sujeto, el hombre, es un ser enajenado en sí mismo. Esta comunidad *son* los hombres; no en una abstracción, sino como individuos particulares, vivos, reales. Y el *modo* de ser de ellos es el modo de ser de la comunidad. Por ello, es exactamente igual decir que la *sociedad* de este hombre enajenado es la caricatura de su *comunidad real*, de su verdadera genérica; que, por tanto, su actividad se le presenta como un tormento, su propia creación como un poder ajeno, su riqueza como pobreza; que el vínculo *esencial* que le une a los otros hombres se le presenta como

---

[12] Marx, K. (2010). *O Capital: crítica da economia política: livro I.* 27ª ed. Editora Civilização Brasileira: RJ, Brasil. P. 414p

[13] Antunes, C. (2012). *A educação em Mészáros. Trabalho, alienação e emancipação*. Editora Autores Associados: Campinas, SP, Brasil. P. 29.

> un vínculo accesorio, y más bien la separación respecto de los otros hombres como su existencia verdadera; que su vida se le presenta como sacrificio de su vida, la realización de su esencia como desrealización de su vida, su producción como producción de su nada, su poder sobre el objeto como poder del objeto sobre él; que él, amo y señor de su creación, aparece como esclavo de esta creación.[14]

Se desprende de los puntos antes comentados dos aspectos importantes a tener en cuenta: a) la alienación es entonces "todo aquello que *históricamente* obstaculiza la relación de mediación directa que se establece entre ser humano y naturaleza"[15] y, b) ya que la alienación afecta todas las dimensiones de la sociedad, ésta acaba siendo un producto alienado también, pudiendo inferir entonces que la educación también es un proceso social alienado histórico, dentro de la sociedad capitalista.

Consecuencia del proceso de alienación del trabajo, Antunes, basado en Marx, reconoce que, por un lado, el ser humano pierde su conciencia de ser natural humano y no se reconoce más como parte de esa especie; y, por otro, deja de producir para sí mismo y lo hace, ahora alienado, para el capital lo que constituye el núcleo central de la reproducción del sistema del capital.[16]

De esa manera, la alienación del resultado del trabajo contribuye para producir la alienación de las propias personas, pues según Mészáros:

> […] el trabajador no podría enfrentarse con el producto de su propia actividad como un extraño si él no estuviera alienado de sí mismo en el propio acto de la producción. La actividad no puede ser una actividad inalienada, si su producto es la alienación; pues el producto no es nada más que el resultado de la actividad, de la producción.[17]

El trabajo alienado se asemeja a la concepción de servicio, de actividad realizada por obligación, por medio de la cual la posibilidad de realización y desarrollo de las características humanas quedan restringidas o son bastante reducidas. Sin embargo, en ese caso el trabajo todavía es un elemento formativo del ser humano; las condiciones de alienación contribuyen para la

---

14 Marx, C. (1980). *Cuadernos de París [Notas de lectura de 1844]. Estudio previo de Adolfo Sánchez Vázquez*. Ediciones Era: México. P. 137.

15 Antunes, C. (2012). *A educação em Mészáros. Trabalho, alienação e emancipação*. Editora Autores Associados: Campinas, SP, Brasil. P. 30.

16 Antunes, C. (2012). *A educação em Mészáros. Trabalho, alienação e emancipação*. Editora Autores Associados: Campinas, SP, Brasil.

17 Mészáros, I. (2006) *A teoria da alienação em Marx*. Editora Boitempo: SP, Brasil. P. 136.

formación de hombres y de mujeres alienadas, y no para el desarrollo y emancipación de los seres humanos.

Dos aspectos centrales para la reproducción del capital consisten en el proceso de internalización y la existencia de determinadas condiciones políticas y estructurales. La *internalización* de las lógicas del capital por parte de hombres y mujeres, se refiere a "asegurar que cada individuo adopte como propias las metas de reproducción objetivamente posibles del sistema"[18].

Además, el proceso de alienación se encuentra regulado y reconocido por determinadas estructuras políticas, lo que quiere decir, "la contradicción que se establece entre las 'fuerzas productivas' y las 'relaciones de producción'"[19]. En términos concretos, la apropiación puede ser efectiva de manera no colectiva -como sucede en lo privado y estatal- o también distribuida de forma colectiva, significando esta última, en nuestra opinión, una posibilidad real de desalienación.

Emerge de esta manera la cuestión de cómo desarrollar un proceso desalienante del trabajo, o sea, una distribución igualitaria y colectiva, y desalienante de la educación -pues ésta es una herramienta fundamental de la internalización-, que posibiliten el desarrollo y la formación de personas críticas constructoras de una sociedad justa y transformadoras de la realidad, hombres y mujeres históricos y conscientes de su inacabamiento. En palabras concretas, cómo podría emerger la necesidad de desarrollar un proceso político y económico, que transforme radicalmente las estructuras y supere la internalización del capital.

Siguiendo a Mészáros: "Consecuentemente, la necesaria intervención consciente en el proceso histórico, orientada por la adopción de la tarea de superar la alienación por medio de un nuevo metabolismo reproductivo social de los 'productores libremente asociados'" [...][20]. Y posteriormente agrega: "[...] antes de la conquista del poder político, la negación necesaria sólo es adecuada para el papel asumido si es orientada efectivamente por el *objetivo global* de la transformación social deseada, como una brújula para todo el trayecto"[21]. Así, la desalienación no sólo requiere de prácticas económicas colectivas y colaborativas, sino que también, de prácticas

---

[18] Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital.* Editora Boitempo: SP, Brasil. P. 44.

[19] Antunes, C. (2012). *A educação em Mészáros. Trabalho, alienação e emancipação.* Editora Autores Associados: Campinas, SP, Brasil. P. 49. Comillas del autor.

[20] Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital.* Editora Boitempo: SP, Brasil. P. 60. Comillas del autor.

[21] Mészáros, I. (2008). *A educação para além do capital.* Editora Boitempo: SP, Brasil. P. 61. Cursivas del autor.

políticas diferentes, las cuales, en su conjunto, servirán como las directrices a seguir.

Podemos ver la relación de esta discusión realizada anteriormente en las experiencias de las Escuelas del Trabajo que se desarrollaron en los primeros años de la Revolución en la ex Unión Soviética, pues ahí encontramos algunos de los principales referentes empíricos y teóricos sobre el trabajo como principio educativo. Las reflexiones de los teóricos rusos señalan algunas categorías pedagógicas que caracterizan a este principio educativo como: la autogestión, el trabajo socialmente necesario y la elaboración de nuevos conocimientos originados en el diálogo entre práctica y teoría.

Por su parte, la autogestión de estudiantes busca, entre otras cosas, evitar la tendencia a establecer la división entre trabajo intelectual y manual, es decir, la aparición de un grupo que piensa y decide sobre el proceso educativo y otro grupo que sólo lo realiza. En este sentido, Marx y Engels afirman que: "La división del trabajo sólo se convierte en verdadera división a partir del momento en que se separan el trabajo físico y el intelectual"[22]. De esta manera, la autogestión como experiencia educativa es una forma que puede contribuir para la desalienación de hombres y mujeres, al poner en práctica un trabajo cooperativo y emancipatorio.

Además, el trabajo no debe confundirse con una actividad práctica diseñada con fines didácticos, ya que debe ser contextualizada[23]. De esta forma, el trabajo no debe limitarse al espacio escolar, pues el trabajo socialmente necesario contribuye a establecer la relación entre la escuela y la comunidad, para que la escuela se arraigue en el contexto donde se inserta y contribuya a reflexionar y resolver los problemas enfrentados por las comunidades circundantes. Así, la centralidad de los procesos educativos está en la vida cotidiana de la comunidad y la escuela no está aislada de este contexto social. Por ello, es importante que la escuela conozca la región donde se ubica, haciendo un diagnóstico de los principales problemas y eligiendo qué trabajos realizará, de acuerdo con sus posibilidades. En este marco, otro aspecto importante es que la escuela debe establecer alianzas con otras instituciones que trabajan en la comunidad[24].

Finalmente, Pistrak planteó que se deben problematizar las actividades prácticas contextualizadas, tratando de entender qué conocimiento se está

---

22 Marx, C. & Engels, F. (1974). *La ideología alemana*. Ediciones Pueblos Unidos: Montevideo, Uruguay. P. 32.

23 Pistrak, M. (2018) *Fundamentos da Escola do Trabalho.* Editora Expressão Popular: SP, Brasil..

24 Shulgin, V. (2013). *Rumo ao politecnismo*. Editora Expressão Popular: SP, Brasil.

movilizando para esa tarea. Este autor denominó a este proceso por “explicación científica”, buscando relacionar el conocimiento científico con actividades predominantemente manuales para comprenderlas y mejorarlas.[25] Una experiencia educativa que podría sernos útil para observar cómo el carácter educativo del trabajo es desarrollado en nuestro continente es la organización de la Escuela Latinoamericana de Agroecología (ELAA). Esta experiencia adopta el trabajo como principio educativo, buscando desarrollar el potencial de las actividades predominantemente manuales y el diálogo entre teoría y práctica.

La Escuela Latinoamericana de Agroecología y el trabajo como principio educativo

La Escuela Latinoamericana de Agroecología (ELAA) está conformada por una red de Institutos Agroecológicos Latinoamericanos (IALAs) repartidos por varios países de América Latina y el Caribe[26], y es parte de un proyecto más amplio de la Vía Campesina en la lucha por la soberanía alimentaria y la agroecología. Estos Institutos tienen como objetivo la formación política y científica de sujetos que participan en movimientos sociales vinculados al campo, además de brindar un intercambio de experiencias agroecológicas en los diferentes biomas de América Latina[27]. Una vez finalizado el curso, se espera que los participantes de estos Institutos Agroecológicos regresen a sus comunidades de origen, donde se plantea que

> contribuirán con el desarrollo endógeno, integral y agroecológico de su región y a fortalecer las luchas contra el neoliberalismo, los agronegocios capitalistas, la dependencia en todas sus formas y la depredación ambiental. Su trabajo estará directamente orientado hacia el logro de la soberanía alimentaria y la integración solidaria de los pueblos de América Latina, el Caribe y el mundo.[28]

---

[25] Pistrak, M. (2018) *Fundamentos da Escola do Trabalho*. Editora Expressão Popular: SP, Brasil.

[26] Además de ELAA, están: IALA Amazon (Pará / Brasil); la IALA Paulo Freire (Venezuela); IALA Guaraní (Paraguay), IALA María Cano (Colombia); IALA Mujeres (Chile), Escuela Campesina Francisco Morazán (Nicaragua), Escuela Nacional de Agroecología (Ecuador) y la Asociación Nacional de Pequeños Agricultores (Cuba), y otras iniciativas en Perú. En: https://viacampesina.org/es/ialas-luchas-y-esperanzas-globalizada-en-defensa-de-la-humanidad1/> Acesso em 26 agosto 2016.

[27] Michelotti, F. (2017). Iala amazônico: a pesquisação-ação-participante e a construção do diálogo universidade- movimentos sociais. *Congreso Universidad, La Habana*. Consultado de http://revista.congresouniversidad.cu/index.php/rcu/article/view/938

[28] Román Nogueira, R. & Sánchez, M. (28 de abril de 2015). *La agroecología: puntal de la soberanía alimentaria*. P. 1. Sitio web: La Vía Campesina. Movimiento Campesino Internacional. Recuperado el 24 de junio de 2016 de https://viacampesina.org/es/la-agroecologia-puntal-de-la-soberania-alimentaria/

De esta manera, los Institutos Agroecológicos buscan impulsar un proyecto de desarrollo social campesino basado en la Agroecología, que es un elemento que integra diversas dimensiones políticas, sociales, éticas y técnicas. La agroecología permite cuestionar la subordinación de la agricultura a los intereses económicos de los complejos agroindustriales, destacando los males que produce la lógica perversa de priorizar la acumulación de capital en detrimento de la vida colectiva.

La ELAA fue creada en 2005, en el marco del Foro Social Mundial en Porto Alegre, y está ubicada en el Proyecto Asentamiento (PA) Contestado, en el municipio de Lapa, en el Estado de Paraná, Brasil. El Asentamiento Contestado es el resultado de la ocupación de la antigua finca Santa Amélia llevada a cabo por 52 familias organizadas por el Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST). Actualmente, 108 familias viven y trabajan en un área de 3.100 ha, de las cuales 1.240 ha son Áreas de Protección Permanente o Reservas Legales. Todo el asentamiento forma parte del Área de Protección Ambiental del Devónico[29], que establece límites para el manejo de agroecosistemas y plantea el desafío de implementar sistemas productivos que consideren la conservación ambiental. Según Souza, "(...) Actualmente, 80 familias participan, en mayor o menor medida, en procesos de producción agroecológica (...)", estas familias se organizan en ocho grupos de agroecología[30]. Para garantizar el mantenimiento de las actividades y el fortalecimiento de esta escuela, se creó un grupo de trabajadores y trabajadoras denominado Brigada Chico Mendes[31], que asume la responsabilidad de mantener las unidades productivas y experimentales (Unidades Agroecológicas Campesinas– UCAs), participar en la coordinación pedagógica de los cursos, además de realizar actividades en Asentamientos y Campamentos de la comarca.

Debido a que la ELAA busca experimentar nuevas formas de organización basadas en la colectividad, la participación y la cooperación, todas las personas son responsables de mantener los espacios físicos y participar en discusiones sobre temas relacionados con la producción, la salud, la

---

29 Souza, A. L. dos S. (2015). Agroecologia e campesinato: relativa autonomia frente ao desenvolvimento do capitalismo, um estudo de caso no assentamento Contestado, Lapa/PR. 2015. 208 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Centro de Ciências Agrárias Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. P. 88.

30 Souza, A. L. dos S. (2015). Agroecologia e campesinato: relativa autonomia frente ao desenvolvimento do capitalismo, um estudo de caso no assentamento Contestado, Lapa/PR. 2015. 208 f. Dissertação (Mestrado Profissional). Centro de Ciências Agrárias Programa de Pós-Graduação em Agroecossistemas - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. P. 31.

31 Las brigadas forman parte de la organización del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST).

organización, la educación, entre otros. De esta forma, se organiza la rutina diaria de las actividades formativas para que las personas dispongan de tiempo para actividades predominantemente teóricas, como estudios en grupo o clases plenarias, así como para actividades prácticas de carácter más práctico que se reparten entre el mantenimiento de espacios de convivencia (cafetería, alojamiento, plenario y los alrededores de estos espacios). Estas actividades reproductivas y de cuidado se realizan diariamente, ya que son necesarias para que sea posible realizar cursos y capacitaciones. También existen actividades prácticas para la producción de alimentos que se llevan a cabo en las UCA, cuya frecuencia depende de lo que se esté produciendo y en qué etapa se encuentre la producción, considerando también que la ELAA no es autosuficiente en la producción de alimentos, pues parte de lo que se consume en la escuela lo produce la Cooperativa del asentamiento Contestado así como fuera del asentamiento.

Esta forma de organización rutinaria también se relaciona con el principio educativo del trabajo, buscando potenciar la relación dialéctica entre teoría y práctica y a partir de este diálogo producir nuevos conocimientos. La participación de todos/as los/as sujetos/as en las actividades reproductivas y de cuidado contribuye a problematizar –y surgen conflictos que potencian esta problematización–, ya que emergen preguntas sobre la idea de que hay personas que deben hacerse cargo de los trabajos de mantenimiento, mientras que hay otras que no necesitan involucrarse en ello. Así, abre la posibilidad de cuestionar la naturalización de esta desigualdad, como por ejemplo: ¿Por qué sólo un subgrupo de personas debería encargarse de lavar todos los utensilios que usa todo el grupo? De esta manera, se plantea y problematiza una concepción actual en la sociedad capitalista de la explotación del trabajo. Y más, porque en el caso del trabajo reproductivo se abre la posibilidad de reflexionar y problematizar sobre el rol de las mujeres y los hombres en la sociedad, contribuyendo a resaltar la sobrecarga que existe para las mujeres y las expectativas sobre patrones de comportamiento arraigados en el patriarcado, los cuales necesitan ser discutidos colectivamente para superarlos, ya que refuerzan y forman parte de un proyecto empresarial desigual y explotador, el cual ELAA se opone.

Así, la forma en que ELAA propone actividades prácticas y teóricas realza el carácter educativo de las actividades predominantemente manuales. En este sentido, la reflexión y problematización de cada actividad desarrollada, como lo planteó Pistrak en la "explicación científica" del trabajo, por muy exhaustiva que parezca, puede aportar nuevos elementos teóricos, enriqueciendo los procesos de elaboración del pensamiento, fortaleciendo la apariencia de nuevos esquemas mentales y constitución de nuevos sistemas simbólicos.

Segunda parte:
Marx, textos tempranos

Capítulo 9

La juventud de Marx: Comentarios a *Sobre la cuestión judía* y el *Manuscrito sobre List*

Tomás Torres López[1]

Introducción

Diferentes autores han señalado la necesidad de establecer una teoría política marxista. Según ellos[2], no habría una reflexión sistemática que permita analizar la especificidad del Estado y, más bien, estaríamos frente a una deriva analítica que ha puesto en el centro la economía como objeto, desplazando a otro plano la dimensión política de las luchas emancipatorias.

Sin embargo, es preciso sostener que los denominados *Manuscritos de Kreuznach* son precisamente una aproximación profunda a dichas problemáticas, por lo tanto, los debates en torno a la política y el Estado, no son desplazados del corpus marxiano, sino más bien son analizados con la profundidad característica de Marx. Sin duda que los textos *Crítica a la filosofía del Estado de Hegel*, *Crítica de la filosofía del Derecho de Hegel* y *Sobre la cuestión judía*[3], pueden ser comprendidos como una unidad crítica que determina el distanciamiento final de "el Moro"[4], con las corrientes hegelianas de izquierda. Uno de los motivos principales es que, según nuestro autor, en ellos opera una inversión que pone el concepto por sobre el contenido o, en jerga hegeliana, la "idea" se superpone a la "masa".

Ahora bien, sin duda que estos textos preparatorios aún no desarrollan la visión de Marx sobre la economía política que ocuparía un lugar privilegiado luego del año 1844, algo que ya comienza a estar presente en los denominados *Manuscritos de París* y *Los manuscritos económico-filosóficos de*

---

1 Licenciado en sociología Universidad de Viña del Mar, magíster y Dr. © en sociología, Universidad Alberto Hurtado. Académico adjunto de la Universidad Católica Silva Henríquez.

2 N. Poulantzas, *Poder político y clases sociales en el Estado capitalista*, Argentina, Siglo XXI, 2001; R. Milliband, *Marxism and politics*, UK, Aakar books, 2011; E. Laclau, *Política e ideología en la teoría marxista*, España, Siglo XXI, 2017.

3 A estos tres se les denomina los "Manuscritos de Kreuznach".

4 Esta expresión corresponde a una forma en que las personas cercanas a Marx lo mencionaban.

1844. La idea principal con la que analiza la realidad el revolucionario de Tréveris en ese entonces, es sin duda la de la alienación. Cuestión que no deja de estar presente como principal foco analítico hasta el libro escrito en conjunto con Engels, *La ideología alemana*.

De esta manera, podemos señalar que en los años 1843 y 1844, etapa de producción de *Sobre la cuestión judía*, la alienación se ha tornado el principal objeto crítico de Marx, cuestión que, a diferencia de cierta lectura del marxismo[5], opera como un derrotero constante en la teoría crítica y que es problematizado, en El Capital, mediante el concepto de fetichismo de la mercancía. Franz Hinkelammert[6], ha señalado que este concepto, el fetichismo, opera de manera diferenciada entre el dinero, el capital y el mercado, es decir, como inversión de la realidad, donde los objetos se vuelven en contra de sus productores. Esta lectura de la teoría marxiana es denominada como "humanismo de la praxis", por parte de Franz Hinkelammert.

El objeto de este breve texto es analizar la presentación realizada sobre los escritos *La cuestión Judía* y unas glosas críticas respecto de Frederich List realizadas por Marx entre el año 1844 y 1845. En éstos, es posible apreciar un análisis tanto de la política, como también el inicio del largo trayecto de la obra marxiana en torno a la crítica de la economía política burguesa. Aquí, se aprecian ciertas continuidades y rupturas respecto del objeto sobre el cual comienza su labor intelectual y política crítica el filósofo nacido en Tréveris.

Sobre la cuestión judía: emancipación política/emancipación humana, el derecho y las abstracciones reales

Este texto, es una respuesta al libro *La cuestión judía*, del por ese entonces amigo de Marx, Bruno Bauer. En él, este último, señalaba los siguientes puntos: una crítica al judaísmo, por considerarla una religión particularista; en segundo lugar por ser un credo positivo (en sentido hegeliano); y, finalmente, por el carácter quimérico e "hipócrita" de esta religión. Sin embargo, la crítica baueriana no sólo está destinada a la dimensión teológica, sino también a la manera de pensar la emancipación, particularmente, a la posibilidad de realizar la emancipación política del pueblo alemán. Por medio de cuestionar al judaísmo, el filósofo hegeliano, señala que la religión es incompatible con la libertad real, es decir, es contradictoria con la autorrealización humana. Bajo esta última idea, Bauer señala que la única posibilidad de realizar la emancipación sería por medio

5 L. Althusser, *La revolución teórica de Marx*, México, Siglo XXI, 2004.
6 F. Hinkelammert, *Las armas ideológicas de la muerte*, Costa Rica, DEI, 1977.

de considerar la idea de una naturaleza humana compartida[7], es decir, por medio de la transformación del Estado sustituyendo su fundamento "cristiano" a uno de carácter "político". Como se puede apreciar, la realización del espíritu absoluto se conseguiría mediante la realización idealizada de la humanidad, cuyo fundamento no se encontraría en los seres humanos, sino que en sus instituciones.

Frente a este análisis, Marx responde al texto de Bauer señalando que la emancipación tiene, al menos, dos dimensiones: una humana y otra política. Para el filósofo nacido en Tréveris, Bauer sólo apuntaría a la segunda, dejando en una incógnita la primera. La crítica marxiana, no es un rechazo a las transformaciones políticas como señala Rubel[8], sino precisamente mostrar los límites de la libertad política frente a la "verdadera" libertad, la emancipación humana. La religión, según Marx, no es un problema en sí, sino más bien las contradicciones que se generarían entre las ataduras religiosas y la emancipación política. De esto se comprende que señale: "(…) el error de Bauer reside en que somete a crítica solamente el "Estado cristiano" y no el "Estado en general" [generando que] no investigue la relación entre la emancipación política y la emancipación humana."[9] En este sentido, la transformación apuntada por Bauer sólo alcanzaría a la secularización del Estado, es decir, al reconocimiento de que la religión, cualquiera sea esta, no se encuentra por sobre los debates políticos que afectan a una comunidad nacional.

Para Marx, la diferencia entre las dos formas de emancipación, se encuentran en el propio Hegel mediante la dicotomización entre sociedad civil y Estado, las cuales generarían dos formas diferentes de socialidad[10]. En la primera, las relaciones materiales son las que dominan, en la segunda, las formas mistificadas de las relaciones sociales. En otros términos, Marx apunta a que un "Estado libre" no conlleva a una "humanidad libre", precisamente porque las formas materiales de las relaciones sociales que operan en la sociedad civil son las que repercuten en el Estado y no a la inversa, es decir, una transformación del Estado no implica una transformación de la sociedad. Los ejemplos históricos de esta propuesta saltan a la vista. En este sentido, el líder de la Asociación Internacional de

---

7 Esto afirma el análisis de David Leopold, véase: D. Leopold, *El joven Karl Marx: filosofía alemana, política moderna y realización humana*, España, AKAL, 2012.

8 M. Rubel, *Marx sin mitos*, España, Octaedro, 2003.

9 K. Marx, "Sobre la cuestión Judía", en: K. Marx, *Antología*, Argentina, Siglo XXI, 2019, p. 63.

10 Este tema es abordado en: K. Marx, *Crítica a la filosofía del Estado en Hegel*, España, Biblioteca Nueva, 2002.

Trabajadores señala que: "El Estado es el mediador entre el hombre y la libertad del hombre."[11]

Esta mediación opera en una diferenciación de la vida genérica del hombre, entre lo que Marx denomina *citoyen* (ciudadano) y la vida material (burgués, proletariado, pequeña burguesía, etc.). De esta forma, podemos decir que la vida material de la sociedad civil permanece al margen del Estado como dos formas diferenciadas, pero conectadas -mas, no determinadas- al Estado. Es en esta operación donde emerge el problema de la alienación, puesto que la figura del ciudadano opera como marioneta de poderes extraños frente a la vida material experimentada en la sociedad civil; es decir, el Estado, como producción del desarrollo de la lucha de clases, se erige en contra de sus propios creadores señalando un tipo de realidad idealizada o una abstracción real, frente a la vida material de la sociedad.

En este sentido, es posible señalar, siguiendo a Marx que: "[el sujeto en la sociedad civil] considera a los otros hombres como medios, se degrada a sí mismo como medio y se convierte en juguete de poderes extraños"[12]. De esta manera, el Estado -o sociedad política como la denominará posteriormente Gramsci- constituye una "comunidad ilusoria", la cual despoja de su materialidad a las relaciones sociales entre sujetos, cuestión que será posteriormente desarrollada en conjunto con Engels[13]. De esta manera, el problema fundamental al que apunta el texto de Marx, en palabras de Daniel Bensaïd: "(…) no es el mantenimiento de la religión bajo el Estado político, sino el fetichismo del Estado que resulta del desdoblamiento entre sociedad civil y representación política."[14]

Esta crítica a la que apunta la interpretación de Bensaïd, se anuda en el corazón crítico de la filosofía materialista de la historia de Marx, dado que la contradicción que opera entre sociedad civil y representación política, sirve como base para el desarrollo posterior de la teoría del valor: "El problema de Marx [en sobre la cuestión judía] no es la religión en tanto tal, sino la escisión en el corazón de la sociedad moderna. Cobrará todo su sentido con el descubrimiento del desdoblamiento del valor en valor de uso y valor de cambio, del trabajo en trabajo concreto y trabajo abstracto, del capital en capital fijo y circulante, etc."[15]. En otras palabras, este texto es también una muestra de la manera en la cual opera la forma de trabajo desarrollada por Marx, es decir, contraponer la apariencia del contenido.

---

[11] K. Marx, Op. cit., 2019, p. 66.
[12] Ibíd, p. 67.
[13] K. Marx & F. Engels, *La ideología alemana*, España, AKAL, 2015.
[14] D. Bensaïd, "Volver a la cuestión judía", en: *Volver a la cuestión judía*, España, Gedisa, 2011, p. 26.
[15] Ibíd, p. 27.

En la base de la crítica de Marx, en este texto, uno puede encontrar un señalamiento de los límites del proceso histórico de la Revolución francesa, la cual en más de una ocasión ha sido identificada por los líderes de la Primera Internacional como el ícono de las revoluciones burguesas. En consecuencia "Sobre la cuestión judía" puede ser comprendido como un intento por señalar las revoluciones políticas como formas incompletas (necesarias, sin dudas), de la emancipación humana.

Críticas a List: la emergencia de la crítica a la economía política y el andamiaje conceptual de la teoría del valor

El análisis crítico que realiza Marx al texto *El sistema nacional de la economía política* cuyo autor es Friedrich List, es demoledor en varios sentidos: no sólo por el contenido, sino también por el modelo en el cual opera la construcción argumentativa del filósofo revolucionario de Tréveris. Más allá de centrarme en una descripción de quién era List[16], quisiera enfatizar en la importancia que, en el contexto en el cual se escribió, se debatía la polémica entre libre cambio y proteccionismo.

Estas glosas críticas escritas por Marx son del año 1845, es decir, posterior a su introducción en los debates de la economía política en los ya mencionados *Manuscritos de París* y en los *económicos-filosóficos del 44*. En este sentido, este texto puede ser leído como una transición entre la crítica a la filosofía hegeliana y la crítica de la economía política que, como ha señalado Adolfo Sánchez Vázquez[17], habría ido depurando su interés en la sociedad civil a partir de su importancia en la vida material, en desmedro del debate de carácter filosófico-religioso que habría caracterizado su obra previa al año 1844. Este tránsito, puede ser leído a partir de la utilización conceptual cada vez más importante en torno al rol de las clases sociales, la identificación de la burguesía como clase dominante y sobre todo del papel que desempeña el proletariado como el sujeto encargado de transformar las relaciones sociales.[18]

En este sentido, comienzan a emerger conceptos como el de fuerzas productivas, la diferencia entre las cualidades materiales de una mercancía y su valor de cambio, sin embargo, aún no ha mostrado la diferencia básica de la teoría del valor trabajo entre trabajo y fuerza de trabajo, cuestión decisiva para sostener la teoría de la plusvalía. Adicionalmente, es posible encontrar

---

16 Para ello, recomiendo revisar la introducción de Néstor Kohan en: K. Marx, *Comunidad, nacionalismos y capital*, Bolivia, Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, 2018, pp. 16-23.

17 A. Sánchez Vázquez, *El joven Marx: los manuscritos de 1844*, México, UNAM.

18 Sobre este último punto, véase: K. Marx, *Introducción a la crítica a la filosofía del Derecho de Hegel*, España, Pre-textos, 2014.

una referencia especialmente importante en torno al trabajo vivo, cuando Marx señala que: "El "trabajo" es el fundamento viviente de la propiedad privada, es la propiedad privada como fuente creadora de sí misma. La propiedad privada no es otra cosa que el trabajo *objetivado*[19]. Si se desea lanzar un golpe mortal a la propiedad privada, no se la debe atacar únicamente en tanto que *situación social material* sino también como *actividad*, como *trabajo*"[20]. De esta manera, comienza a emerger el concepto de trabajo vivo como fundamento de la actividad creadora del régimen mercantil.

Respecto del debate sobre librecambio o proteccionismo, Marx no señala una posición unívoca, sino más bien refiere a comprender la situación concreta en la cual se encuentra la clase trabajadora para tomar una opción. En este sentido, no es posible tomar una determinación a priori, sino más bien a partir del conocimiento concreto. Esto implica al menos dos grandes cosas. El marxismo no es una forma de proteccionismo, mucho menos de librecambismo. Lo segundo es evidente, pero el primero requiere de una mayor detención.

Tras los debates respecto de la manera de alcanzar el desarrollo económico, en América Latina se presentaron posturas ligadas al desarrollismo[21], quienes señalaban la necesidad de establecer algún grado de proteccionismo en los mercados nacionales, frente a quienes, formados en la Escuela de Chicago, por esos años, adoptaban una política monetarista. Una alternativa revolucionaria, fue la que tomaron los teóricos de la dependencia, quienes sostenían que sólo la ruptura de las relaciones de intercambio desigual del valor que operan en la base de la dependencia de los países periféricos frente a los centrales, sería la única manera de alcanzar cierto grado de autonomía en pos de construir el socialismo. Tras las dictaduras militares que azotaron el continente, así como la imposición ideológica del dogma neoliberal, muchos militantes de izquierda asumieron que el proteccionismo representaba la mejor manera de hacer frente al "totalitarismo del

---

[19] Énfasis en el original.

[20] K. Marx, "Borrador de un artículo sobre el libro de Friederich List", en: K. Marx, *Comunidad, nacionalismos y capital*, Bolivia, Vicepresidencia del Estado Plurinacional de Bolivia, 2018, p. 257, énfasis en el original.

[21] Por desarrollismo, vamos a comprender la política propugnada por organismos internacionales en la década del 50 en nuestro continente, particularmente de la CEPAL, que señalaba la necesidad de aplicar una política de Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI), la cual, a grandes rasgos, buscaba que la transferencia de valor de las materias primas exportadas en América Latina, tuvieran una devolución capaz de ser invertida en el desarrollo de industrias nacionales, lo cual suponía dos cosas: la primera que era viable una industrialización por la vía capitalista y la segunda, que la forma de industrialización debía ser más o menos similar a la que había operado en Europa en la época de la Revolución Industrial. Para este debate, véase: F. Hinkelammert, *El subdesarrollo latinoamericano. Un caso de desarrollo capitalista*, Argentina, Paidós, 1970.

mercado". Sin embargo, este texto de Marx nos ayuda a señalar que la toma de posiciones ideológicas no es una cuestión que deba ser tomada a priori, sino más bien por medio de un análisis sostenido de la realidad en la que se encuentra inserta la clase trabajadora.

En este sentido, podemos interpretar, al igual que lo hicimos con la idea de que hay una diferencia entre emancipación política y emancipación humana, una diferenciación imaginaria entre proteccionismo y librecambio. Puesto que Marx señala que el primero, desde el punto de vista del proletariado, no es una superación real del "sistema industrial", por lo tanto, una superación real implica no jugarse políticamente las fuerzas revolucionarias en ello. Mientras que, en torno al librecambio es posible señalar que este es la forma que adopta la circulación mercantil simple y ampliada, por lo cual, obedece a la materialidad de la relación social capitalista. En consecuencia, ambas perspectivas carecen de horizonte estratégico transformador.

Un segundo aspecto relevante en el texto es una perspectiva no teleológica del desarrollo histórico, cuestión que se puede apreciar cuando Marx señala que: "Sostener que cada nación atraviesa [en referencia a la industrialización] internamente sería tan absurdo como sostener la idea de que cada nación está obligada a recorrer el desarrollo político de Francia o el desarrollo filosófico de Alemania."[22]. En otras palabras, no hay un modelo de desarrollo que permita ser la guía de los cambios nacionales en el resto del globo. De esto, podemos interpretar también que el capitalismo no es un momento necesario del desarrollo revolucionario, cuestión que es tratada por Marx, posterior a la publicación de El Capital, en diversos textos[23]. Este último punto, es relevante para pensar un marxismo latinoamericano, pero que queda abierto para una discusión posterior, para desarrollar una lectura periférica del cuerpo teórico de Marx.

Palabras finales

En ambos textos analizados es posible trazar líneas analíticas sobre el método de estudio entablado por Marx. La manera de analizar la apariencia y penetrar en la profundidad, en la esencia, por ejemplo en la separación entre sociedad civil y Estado, pero también a partir de la diferenciación entre utilidad de la mercancía y valor de cambio. Ambos textos, se insertan en un momento de transición en el foco analítico del filósofo de Tréveris, su alejamiento definitivo con la corriente hegeliana de izquierda (Sobre la

---

22 K. Marx, Op. Cit., 2018, p. 260.

23 Sobre este tema, véase: K. Marx, *Karl Marx Escritos sobre la comunidad ancestral*, Bolivia, Estado Plurinacional de Bolivia, 2015.

cuestión judía) y su aproximación al análisis de la economía política (texto crítico sobre List).

Sin duda que los focos para abordar los textos son múltiples y requieren de una detención mayor de lo vertido en estas reflexiones, no obstante, este puede ser el punto de inicio para profundizar en el estudio sistemático de la obra de Marx, cuestión que los y las compañeras del CEMED están llevando adelante, este esfuerzo es significativo en la medida en que la teoría crítica (en general, es decir, más allá sólo del marxismo) requiere ser constantemente reinterpretada, dotada de sentido, sobre todo en un contexto de transformaciones como el que se está presentando en nuestro continente y a nivel global.

Capítulo 10

El joven Marx y el principio de totalidad en las ciencias sociales

Marco Álvarez Vergara[1]

En su primer libro, *Quiénes son los 'amigos del pueblo' y cómo luchan contra los socialdemócratas* (1884), Lenin, al confrontarse con el populismo ruso, reivindicó una idea del que todavía no se convertía en el renegado Kautsky: "ensalzar menos a Marx y leerlo con mayor aplicación"[2]. Este círculo de estudios dedicados a las lecturas sistemáticas de las obras del joven Marx organizadas por el CEMED constituyen un verdadero farol del pensamiento crítico y marxista entre la lamentable y agudizada actualidad respecto a la lacónica constatación de la frase kautskiana/leninista. Si bien se puso de moda en libros y coloquios el eslogan "Marx ha vuelto", este regreso en el campo académico ha estado signado por la pasividad de las leyes de la indexación, en desmedro de la esencia política, estratégica y subversiva del propio Marx.

Siguiendo con el punto de origen de la obra leninista, el joven Lenin desde un abierto marxismo antihegeliano, una de las refutaciones que le realizó a los populistas rusos sobre su mal concepción de Marx es su vulgar interpretación economicista:

> atribuyéndole el absurdo propósito de no tomar en consideración todo el conjunto de la vida social, mientras que, muy al contrario, los materialistas (los marxistas) fueron los primeros socialistas que subrayaron la necesidad de analizar, no sólo el aspecto económico, sino todos los aspectos de la vida social.[3]

Esta idea la remitió a una carta del joven Marx a Arnold Ruge (1843) que, leída en esta clave leninista y pensada desde las ciencias sociales, se desprende la necesidad analítica de superar las fronteras disciplinarias, es decir, pensar desde el principio de totalidad.

---

1 Grupo de Pensamiento Crítico y Memoria Histórica (GPM).
2 V. I. Lenin, *Obras completas, Tomo I*, Buenos Aires, Editorial Cartago, 1969, p. 145.
3 Ibid., p. 172.

Los marxistas clásicos y occidentales heredaron de Marx el complejo principio de la totalidad que, como todas las categorías marxistas, se encuentran en permanente estado de contradicción entre los exegetas de los marxismos. Sin embargo, existe cierto acuerdo en que este principio tiene su punto de origen y se encuentra disgregado en las obras tempranas de Marx. Por ejemplo, Henri Lefebvre, dirá que la originalidad de esta noción aparece en el joven Marx a través del "hombre total" que recrea de Feuerbach y se encuentra presente en los *Manuscritos Filosóficos de 1844*[4].

Si bien el marxismo occidental hizo suya y recreó la noción de totalidad, en uno de sus precursores, el joven Lukács de *Historia y conciencia de clase* (1923), encontró su máxima expresión teórica y difusiva. Desde una reivindicación a Hegel –a diferencia del joven Lenin– Lukács enarboló la categoría de totalidad a lo más alto del marxismo, declarando que "lo que distingue de modo decisivo al marxismo de la ciencia burguesa no es el predominio de las motivaciones económicas en la explicación de la historia, sino el punto de vista de la totalidad"[5]. A pesar de la renegación de esta categoría por el viejo Lukács por considerarla un "exceso hegeliano", el marxismo latinoamericano de Michael Löwy, René Zavaleta Mercado, Luis Vitale, entre otros autores de esta pléyade marxista continental, rescataron de esta célebre y polémica obra el principio de totalidad lukácsiano desde una dimensión epistemológica.

El principio –epistemológico– de totalidad anclado por el joven Marx, esbozado por el joven Lenin y profundizado por el joven Lukács implica una serie de presupuestos analíticos y metodológicos para el marxismo y su relación con las ciencias sociales. Esta problemática se encuentra inserta en el debate de la falsa "objetividad", como el del mal corte entre ciencia e ideología. En ese sentido, nos interesa reflexionar someramente algunos nudos del problema planteado a través de la reapropiación crítica de la obra lukácsiana de pensadores como Lucien Goldmann y Michael Löwy, los cuales, al igual que Lukács, se encuentran inspirados en los trabajos tempranos de Marx. Siguiendo al joven Marx que en *Miseria de la filosofía* (1847) desarma el método descriptivo, abstracto e idealista utilizado por Proudhon en *Filosofía de la miseria* (1846), Lukács declarará que el principio de totalidad es el punto de partida metodológico del conocimiento histórico, pues compartirá con Marx que "las relaciones de producción de toda sociedad forman un todo". Por consiguiente, el pensador húngaro reformula varias décadas de crisis del materialismo histórico en su versión economicista con su propuesta de un marxismo dialéctico y metodológico

---

4 Lefebvre, Henri, "La noción de totalidad en las ciencias sociales".

5 Lukács, Georg, *Historia y conciencia de clase*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1970, p. 59.

que reivindicará como ortodoxo. "¿Qué es el marxismo ortodoxo?", es lo primero que se preguntará en *Historia y conciencia de clase* y, la respuesta a esta interrogante, se resume en que el marxismo no es un dogma sino un método, constituyéndose esta idea a su vez como una de las bases del futuro marxismo heterodoxo.

> Porque si se supiera, aún sin admitirlo, que la investigación contemporánea hubiese demostrado la inexactitud 'de hecho' de algunas de las afirmaciones de Marx, un marxista ortodoxo serio podrá reconocer incondicionalmente todos esos nuevos resultados, y rechazar totalmente algunas de las tesis de Marx, sin verse por ello obligado, ni un solo instante, a renunciar a su ortodoxia marxista. El marxismo ortodoxo no significa, por tanto, una adhesión sin crítica a los resultados de la investigación de Marx, no significa un 'acto de fe' en tal o cual tesis, ni tampoco la exégesis de un libro 'sagrado'. La ortodoxia en cuestiones de marxismo se refiere, por el contrario y exclusivamente, 'al método'. Implica la convicción científica que con el marxismo dialéctico se ha encontrado el método de investigación justo, de que este método sólo puede desarrollarse, perfeccionarse y profundizarse en el sentido que le dieron sus fundadores; porque todas las tentativas de superarlo o de 'mejorarlo' tuvieron y no pueden dejar de tener otro efecto de que hacerlo superficial, banal, ecléctico.[6]

Vale la pena reconocer que la idea anteriormente citada es uno de los pocos postulados que se salvaron de la crítica del viejo Lukács, quien terminó renegando de su obra más emblemática. Uno de los discípulos y defensores de la obra del joven Lukács, Lucien Goldmann, reivindicó la idea que el método marxista debía "desarrollarse, perfeccionarse y profundizarse" en diálogo con otras corrientes del pensamiento social. A pesar de sus límites, Goldmann establecerá que "los estudios de Max Weber, Durkheim, Mauss, Halbwachs, Lévy-Bruhl, Davy, Fauconnet, representan una contribución considerable a la comprensión de la vida social…"[7]. Sin embargo, será un discípulo directo de Goldmann, Michael Löwy, quien profundizará aún más esta idea que llamará: *comportamiento abierto*.

En agosto de 1994, Luis Vitale le escribía a Löwy:

> Sigo creyendo que no se trata de crear una nueva teoría sino de integrar al materialismo histórico (…) los aportes del feminismo, del

---

6 Lukács, *Historia y conciencia de clase*, op., cit., p. 35.

7 Goldmann, *Las ciencias humanas y la filosofía*, Buenos Aires, Ediciones Galatea Nueva Visión, 1958, p. 53.

> ecologismo subversivo, de los pueblos originarios, del movimiento de derechos humanos, de los pobladores, de la juventud, de la tercera edad, de las nuevas capas campesinas (trabajadores temporeros) y de los cristianos por la liberación[8].

Tres años después en un nuevo prefacio a su libro *La teoría de la revolución del joven Marx* (1970), Löwy se preguntaba "¿Cómo corregir, entonces, las numerosas lagunas, limitaciones e insuficiencias de Marx y de la tradición marxistas?" Y es aquí donde aparece la idea de un *comportamiento abierto*, es decir, "una disposición a aprender y a enriquecerse con las críticas y los aportes provenientes de otros sectores". Löwy enunciará tres sectores: el primero, son los viejos y nuevos movimientos sociales, donde repetirá la idea que le arrojó Vitale; segundo, "revistar" las otras corrientes del pensamiento socialistas y emancipadoras (incluso los socialistas utópicos que tanto refutó Marx); finalmente y, retomando el impulso reflexivo de su maestro: Goldmann, dirá que la "renovación crítica del marxismo exige también su enriquecimiento por medio de las formas más avanzadas y más productivas del pensamiento no marxista, de Marx Weber a Karl Mannheim, de Georg Simmel a Marcel Mauss, de Sigmund Freud a Jean Piaget, de Hannah Arendt a Jürgen Habermas"[9].

Como vemos, el *comportamiento abierto* del marxismo de Löwy ante las ciencias sociales no sólo se limita relacionalmente a ellas, pues, al inspirarse en el principio de totalidad, se constituye en un puente de múltiples afinidades para subsanar las limitantes de la teoría marxista. No obstante, el marxismo trenzado de Löwy para sus cruces, siempre tiene como punto de referencia las ideas de Marx; por ejemplo, para definir su propuesta de un marxismo libertario dirá "nuestro punto de partida y por nuestra formación, es el marxismo; a partir de él nos interesamos en la experiencia libertaria"[10]. En una operación análoga, pero ahora desde las ciencias sociales, Löwy establecerá que respecto a la categoría de "totalidad" que "un estudio que se sitúa en esta perspectiva escapa necesariamente a las compartimentaciones tradicionales de las disciplinas académicas e implica un enfoque a la vez económico, sociológico, histórico, político, filosófico, etc., aun si puede favorecer a tal o cual vía más que a la otra (en nuestro caso la sociología)"[11].

---

8 Vitale, Luis, "Carta a Michael Löwy", 20 de agosto de 1994.

9 Löwy, Michael, *La teoría de la revolución en el joven Marx*, Buenos Aires, Herramienta Ediciones y Editorial El Colectivo, 2010, p. 17.

10 Besancenot, Olivier y Michael Löwy, *Afinidades revolucionarias. Nuestras estrellas rojas y negras. Por una solidaridad entre marxistas y libertarios*, Buenos Aires, Herramienta Ediciones, 2018, p. 171.

11 Löwy, Para una sociología de los intelectuales revolucionarios. (La evolución política de Lukács 1909-1929), México: Siglo XXI Editores, 1978, p. 13.

Aunque la frontera del marxismo/sociología en Löwy no está claramente delimitada, podemos concluir que, desde el acervo teórico emancipatorio y las fuentes de las ciencias sociales, tanto el marxismo como la sociología son su punto de ingreso al universo de la totalidad, único principio metodológico capaz de poder aproximarse a la realidad sociohistórica. Sin duda que la división del trabajo en el campo de las ciencias sociales conduce a una defensa irrestricta de las fantasmagóricas fronteras disciplinarias que, en el mundo académico, se profesa como si fuera una ley divina. Cada día se cuestiona más –sobre todo en programas de posgrados– el carácter enclaustrado de las disciplinas, promoviéndose el enfoque interdisciplinario y/o transdisciplinario, o el tan de moda pensamiento complejo de Edgar Morin[12]. Sin embargo, hay una problemática poco debatida por moros, cristianos y marxistas a la hora de desarrollar sus investigaciones. Me refiero al orden de las ideas impuesto por la "cientificidad" del método científico que, a decir de Lukács, aparentemente no es tan científico. Al respecto, Goldmann dirá que:

> el pensamiento dialéctico rehúsa por principio este orden. Se opone al racionalismo cartesiano no sólo por el contenido de lo que enseña sino también por el método que preconiza, pues, parte de la idea de la totalidad y afirma que las partes no pueden ser comprendidas en sí mismas fuera de su relación en el todo, así como el todo tampoco puede ser comprendido fuera de las partes que lo constituyen, lo cual explica la permanente oscilación entre las vistas de conjunto y los análisis de detalle que caracteriza las obras de Hegel y de Marx.[13]

Bajo la perspectiva del pensamiento dialéctico, es incomprensible que un "marco teórico" se encuentre desacoplado del desarrollo de una investigación: "En los trabajos no dialéctico", dirá Goldmann, los capítulos dedicados a la teoría "son cuerpos extraños, superpuestos, inspirado en la mayoría de los casos, por una preocupación de erudición o información general"[14]. Es que finalmente la problemática radica en que el "pensamiento no avanza nunca en línea recta", sino "la marcha del saber aparece así como una oscilación perpetua entre las partes y el todo, que deben iluminarse recíprocamente"[15]. Esta iluminación profana, la del principio de totalidad, nos impugna seriamente en nuestro quehacer investigativo/educativo.

---

12 Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo,* España, Editorial Gedisa, 1998.

13 Lucien Goldmann, *Marxismo, Dialéctica y Estructuralismo*, Buenos Aires, Ediciones Calden, 1968, p. 30.

14 Lucien Goldman, *Las ciencias humanas y la filosofía*, op. cit., p. 48.

15 Lucien Goldman, *El hombre y lo absoluto. El dios oculto*, Barcelona, Editorial Planeta-Agostini, 1986, p. 15.

Capítulo 11

Marx y la situación del hombre moderno: un análisis del trabajo enajenado

Carlos F. Lincopi Bruch[1]

"So ergibt sich die Konsequenz, daß das Philosophisch-Werden der Welt zugleich ein Weltlich-Werden der Philosophie, daß ihre Verwirklichung zugleich ihr Verlust, daß, was sie nach außen bekämpft, ihr eigener innerer Mängel ist, daß gerade im Kampfe sie selbst in die Schäden verfällt, die sie am Gegenteil als Schäden bekämpft, und daß sie diese Schäden erst aufhebt, indem sie in dieselben verfällt."[2]

Karl Marx

Introducción

El presente escrito procura meditar en torno al pensamiento de Karl Marx (1818-1883), un pensador polémico y despreciado por muchos, aunque para nosotros, un verdadero mar de pensamiento, perplejidad y vida para el espíritu. Es ya muy conocido el viejo apotegma, de acuerdo con el cual en la vida de un pensador solamente puede ser dado un pensamiento. Es el caso de Marx que, entregando olas y tumultuosas marejadas, siempre hizo despertar a Neptuno desde el mismo océano del pensar. Las aguas de Marx navegan por oscuros y misteriosos lugares, pero siempre teniendo a la vista los secretos de la vida humana. En efecto, Marx se preocupó del mundo – que, a su vez, es nuestro mundo – y lo pensó. Marx parece haber estado preocupado, de principio a fin, sobre las condiciones de la vida humana en el mundo moderno; un mundo asfixiado por espectros, fantasmas, autómatas, vampiros y monstruos de toda calaña. El mundo moderno, tan mundano a su vez, tan frío, le mostraba que el ser humano habitaba una pesadilla que había surgido de sus propias manos, nuestras propias obras

[1] Licenciado en Filosofía (Universidad de Chile).

[2] "De este modo resulta la consecuencia, de que el devenir-filosófico del mundo es igualmente un devenir-mundano de la filosofía, que la realización efectiva de la filosofía es igualmente su pérdida, que, lo que ella combate exteriormente es su propia carencia interior, que justamente, en la lucha, cae en el deterioro, que en contraparte la filosofía combate en cuanto que deterioro y que logra suprimir por primera vez este deterioro en cuanto que ella misma cae en el deterioro".

nos atormentan – pensaba. Marx observó que el ciudadano del mundo moderno es una puesta en escena trágica, personificación majestuosa de Dédalo, capaz de grandes y bellas obras nunca vistas por mortal alguno y que, no obstante, no cesan de arrebatar a nuestros hijos una y otra vez (y habría que preguntar, meditando con Marx, cuáles son los hijos que son arrebatados en la vida moderna). Este pensamiento va a recorrer toda la obra de Marx: el pensador de la vida moderna, el pensador que pensó las condiciones de la vida humana, el pensador que en impresionante espanto captó al gigantesco y monstruoso autómata arrebatando la vida a los mortales, erigiéndose a sí mismo en deidad suprema e inmisericorde.

El pensador Karl Marx pensó la vida humana y observó que ésta se perdía. De esta manera, en esfuerzo estruendoso del λόγος, intentó escribir el acontecer y dejó rastros de semejante batalla del pensar en diversos escritos de juventud que terminan por madurar – de un modo siempre provisorio – en esa gran obra que es *Das Kapital* (1867). La captación del mundo implicó para Marx una aventura que le llamaba a recorrer sombríos caminos y vientos que soplaban en contra, deambuló entre desiertos y, sin embargo, con estoicismo, siempre supo transitar el camino que sugería el pensar del mundo moderno. En búsqueda de una hospitalidad que la época no ofrecía, llegó finalmente a París esperando que su meditación se empapara del canto del gallo francés; deseaba que su pensamiento penetrara en el mundo, pero con la condición de que el mundo penetrara en su pensar. La filosofía no devino mundana, como pensaba Marx en su tesis doctoral; la filosofía cayó estrepitosamente en el mundo y descubrió la hostilidad de lo que comparece ante la mirada del pensamiento. Es por esa época que Marx escribió unos manuscritos que disponen un estilo que habría de subsistir hasta sus últimos días, a saber, pensar las relaciones sociales de producción y reproducción de la vida de un modo crítico-filosófico; estos célebres manuscritos serían publicados sólo de un modo póstumo como *Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844* (*Manuscritos económico-filosóficos del año 1844*) en el año 1932 –¡casi cien años después de su redacción!– formando parte del tomo 40 de la *Marx Engels Werke*.

En los Manuscritos económico-filosóficos del año 1844 (*Manuscritos* desde ahora), Marx realiza un intercambio crítico con la economía política, analiza sus defectos categoriales, realiza una crítica de algunos planteamientos de G.W.F. Hegel (1770-1831), entre otras cuestiones de gran interés; sin embargo, ha sido el concepto de 'trabajo enajenado' lo que ha despertado el asombro del pensamiento. En el presente escrito, en consecuencia, procuraremos pensar el pensamiento (vieja tarea y siempre tan joven a su vez), a saber, meditar en torno al concepto de 'trabajo enajenado' (*entfremdete Arbeit*), su relevancia como categoría filosófica y alcance en cuanto concepto del mundo moderno, esto es, en calidad de forma que expresa la

situación existencial del trabajador contemporáneo ante su propia vida tal que ésta es caracterizada por una privación ontológica. Hay buenas razones para pensar que Marx identifica la vida humana con el trabajo –entendido en el sentido de una actividad creadora del hombre–. El ser del ser humano es, en efecto, esencialmente práctico-operativo: agencia poiética desplegada en el mundo. La vida es el ser y la enajenación es la pérdida del ser, tortura y degradación en la existencia del trabajador contemporáneo; en este sentido, el trabajo enajenado corresponde a un concepto de privación, ruina o desmoronamiento ontológico.

En el escrito que presentamos, procuraremos realizar un análisis del concepto filosófico de 'trabajo enajenado' desde tres perspectivas. En primer lugar, intentaremos mostrar desde una perspectiva ontológica que el concepto de 'trabajo enajenado' es un concepto que procura mostrar un modo de ser fundamental del mundo moderno y cuya característica primordial es la pérdida de ser (cuestión extrañísima por lo demás); o bien, dicho de otra manera, nos interesa poner de relieve la centralidad del concepto de 'trabajo enajenado' en la elaboración de una ontología circunscrita al mundo moderno capitalista, tal que es caracterizada por la ruina ontológica del ser humano; en segundo lugar, intentaremos mostrar cómo se manifiesta la vida del trabajador contemporáneo ante la mirada de Marx y cuya característica primordial es la aporía tremenda que conduce al ser humano a forjarse un mundo que, no obstante, se le enfrenta a él como algo completamente hostil: los monstruos de la vida moderna son monstruos creados al calor de la mano humana; finalmente, mostraremos que el concepto de enajenación es un concepto privativo o bien, dicho de otra manera, expresa un modo de ser cuya característica primordial es la privación con respecto a 'algo', en nuestro análisis, 'algo' que es en general la vida humana.

Las referencias a pasajes de la obra de Marx, en el presente texto, tendrán como referencia la edición de la *Marx Engels Gesamtausgabe*. Además, todas las traducciones han sido realizadas por nosotros directamente desde el texto en alemán.

La relevancia filosófica del trabajo enajenado en la elaboración de una ontología de la vida circunscrita en el mundo moderno capitalista

En su libro *Ser y tiempo* (1927), el pensador alemán Martin Heidegger planteaba irónicamente que el tema propio a ser pensado por la filosofía es la vida; en este sentido, consideramos a Marx como una de las versiones más radicales del pensamiento occidental. En efecto, Marx mantuvo una ocupación constante en indagar los misterios de la vida moderna,

observando que, ante el creciente desarrollo técnico ofrecido por la sociedad 'burguesa' se correspondía, también, una creciente opacidad respecto a la vida humana. En la sociedad capitalista la vida – el ser – se vuelve algo extraño, algo oscuro e, incluso, guardando la aporía, invivible. Marx pensaba ya en sus primeros escritos la necesidad de que la filosofía se pusiera en contacto con el mundo; mundo que es históricamente caracterizado como *Warenwelt* (mundo de las mercancías). La vida como objeto de una investigación temática es el asunto de Marx y, pensarla en la perplejidad de su despliegue bajo las condiciones del modo de producción capitalista es su gran descubrimiento. El trabajo humano le interesa a Marx, ante todo, en su conexión con la vida humana: el trabajo es condición de existencia de la vida humana (MEGA II.6: 76), un vínculo necesario entre el ser humano y la naturaleza sin el cual no podríamos hablar propiamente de seres humanos; de ahí que no sea indiferente que Marx explorara los múltiples sentidos de la palabra '*Arbeit*' (trabajo), descubriendo – y haciendo gala de su aristotelismo heterodoxo con ello – que 'trabajo' se dice de muchas maneras y que siendo una expresión fundamental sin la cual no es pensable algo así como la vida humana, la propia expresión es oscilante en su sentido de acuerdo a las variaciones específicas que se producen en el marco de ciertos periodos históricos; el sentido más extraño que ha logrado adquirir esta expresión, a los ojos de Marx, se produce en el contexto de la moderna sociedad burguesa, atravesado por abstracciones y contradicciones (fantasmas y demonios); lo que en otras épocas tenía un sentido, la sociedad burguesa ya lo ha aplacado, pervirtiendo su sentido originario.

Las categorías corresponden a formas de ser. El trabajo es la forma de ser que corresponde a la vida humana por cuanto y en cuanto el ser humano requiere – naturalmente – satisfacer determinadas necesidades (entiéndase que también el espíritu requiere de su alimento que es la cultura); sin embargo, al margen de este sentido primero y originario, la sociedad moderna retiene una forma específica de perversión semántica, de modo tal que el trabajo es algo 'enajenado' o 'alienado', mientras que también tiene la peculiaridad de ser algo puramente 'abstracto'. La circulación universal de mercancías –como nunca antes fue vista en épocas anteriores al modo de producción capitalista– ha logrado despojar a la actividad productiva misma de su sentido originario, desatando una tal ruina ontológica. Para evitar un posible equívoco, las palabras y los sentidos, se dicen aquí respecto de un mundo; el lenguaje no procura aquí otra cosa que la articulación significativa de lo que ocurre efectivamente en el mundo moderno. En consecuencia, el trabajo enajenado es un concepto orientado a expresar una forma de ser realmente efectiva del mundo moderno.

El trabajo es una condición fundamental, ontológicamente necesaria, de la vida humana cualquiera sea la época histórica que analicemos, es una forma

de ser que corresponde a la naturaleza humana y, en general, no es algo extraño que el ser humano deba trabajar para procurar satisfacer determinadas necesidades; el trabajo humano y, en consecuencia, la vida humana, es actividad desplegada en el mundo. El pensamiento de Marx sugiere una ontología natural de la vida humana, esto es, un conjunto de formas de ser cuya existencia es necesaria y, a su vez, el propio Marx observa –y esto es lo que realmente observa con mucha claridad– una cierta ontología social e históricamente específica, esto es, un conjunto de formas de ser cuya extensión temporal es contingente y limitada y, que, de hecho, puede estar en conflicto con la dimensión natural de la vida. La idea de una ontología natural de la vida humana es algo que recorre la obra de Marx hasta su época madura[3] y que se encuentra ya presente en los *Manuscritos*.

Según el filósofo alemán Michael Quante –y nosotros estamos de acuerdo con él–, Marx sugiere, implícitamente, un modelo general de comprensión de la agencia caracterizado por una triple dimensión de la misma, entendida en el sentido de ποίησις (creación, acción, fabricación, construcción, poema, composición) y que denomina *Vergegeständlichungsmodell* (modelo de objetivación).[4] De acuerdo con Quante, Marx tiene a la vista – en cada una de sus meditaciones – una cierta teoría de la acción que implica tres condiciones necesarias para la realización de una acción: 1) el propósito (dimensión intencional); 2) la actividad misma (dimensión procesual), y; 3) el producto o resultado de la acción (dimensión final). La acción es en general algo que se objetiva, es decir, algo que queda fijado en un objeto; la agencia es, en este sentido, un proceso de objetivación de propósitos y fines.

La estructura de la acción presentada por Quante tiene la ventaja de mostrar el modo de ser de la actividad humana en general y, en consecuencia, de establecer criterios normativos de acuerdo con los cuales la vida humana puede ser analizada; dicho de otra manera, la vida humana no es otra cosa que agencia circunscrita en un mundo históricamente determinado, una ontología de la agencia es, entonces, una ontología de la vida humana. De esta manera, la estructura de la acción nos permite analizar la vida humana y la relación del ser humano con respecto a su

---

3 En *Das Kapital* es muy claro que Marx observa, por ejemplo, que la mercancía es una forma compleja y que expresa un doble carácter ontológico. Por una parte, Marx apunta una dimensión natural (el valor de uso) y, por otra, una dimensión específicamente social (el valor). En fin, existen muchos pasajes de la obra de Marx que nos permiten afirmar la tesis de que Marx tiene una cierta visión de la naturaleza humana, cuestión que no profundizaremos en el presente escrito, pero que tenemos a la vista para futuros trabajos.

4 Revisar las valiosas indicaciones de Michael Quante en su notable *Kommentar* añadido en la edición de Suhrkamp Verlag de los *Ökonomisch-philosophische Manuskripte* (2018).

propia vida. En relación a este punto, resulta relevante constatar el descubrimiento más relevante del pensamiento de Hegel de acuerdo con Marx, esto es que: "Hegel concibe la autoproducción del ser humano como un proceso" (MEGA I.2: 292) "…en consecuencia, Hegel concibe la esencia del trabajo y, aprehende pues, al ser humano objetivo y verdadero, al hombre realmente efectivo, como el resultado de su propio trabajo." (MEGA I.2: 292). En este sentido, la vida humana no puede ser pensada sin actividad y la propia actividad tiene una relevancia adicional: constituye el ser del ser humano concreto como proceso de autoproducción, de ahí que no sea indiferente el carácter que adopta dicho proceso. Dicho de otra manera, como un símil a las ideas morales en el pensamiento de Nietzsche, el modo de producir y reproducir la vida (el así llamado 'modo de producción') puede ser amable o desgraciado con respecto a la vida, puede alentar o amilanar las capacidades humanas, puede conducir al despliegue o al anquilosamiento de la potencialidades del ser humano, puede despertar o avasallar el deseo de vivir (considerando que vivir implica acción). Es muy claro que la época del modo de producción capitalista se ha caracterizado por un gigante desarrollo de las capacidades técnicas del ser humano; obras impresionantes no dejan de surgir por doquier; no obstante, maravillas desplegadas bajo el llanto de Dédalo, técnica espectacular que lamenta la pérdida de un hijo; el producto de las manos humanas se levanta colosalmente ante sus productores que cada día se empequeñecen más y más.

Marx ha pensado la vida moderna y ha logrado elaborar una cierta ontología del mundo moderno –cuya versión más acabada es siempre *Das Kapital*– y que se encuentra, como hemos dicho, en permanente conflicto con una ontología primera más originaria que corre el peligro de ser ya olvidada. En un pasaje notable de los *Manuscritos*, Marx apunta en profundo espanto: "…de este modo, la actividad del trabajador no es la actividad de sí mismo. La actividad pertenece a un otro, ella es la pérdida de su sí mismo." (MEGA I.2: 239). En este sentido, la actividad del trabajador no es su propia actividad (no es la actividad de sí mismo); en la expresión 'actividad del trabajador', se ha perdido el sentido subjetivo del genitivo, prevaleciendo, por el contrario, el sentido objetivo. Esto quiere decir que el trabajador es simplemente el objeto de una cierta actividad que él mismo ejecuta, aunque de un modo completamente exterior, tal que no logra constituirse un proceso de identificación entre agencia y agente. El punto es tremendo, pues el trabajador experimenta su propia vida como algo extraño, como algo bajo cuyo dominio se encuentra; se encuentra perdido en su propia vida, se ha desmoronado ontológicamente.

El fenómeno es muy extraño y complejo. Hasta este punto hemos logrado meditar medianamente sobre la importancia del trabajo en la elaboración de

una ontología natural de la vida humana en general y el aspecto problemático que pone de manifiesto el concepto de 'trabajo enajenado' en la medida en que el trabajo circunscrito en la sociedad capitalista adopta este carácter de lejanía y escisión entre agencia y agente. Sin embargo, como hemos planteado, el fenómeno de ruina ontológica del trabajador moderno, no es algo así como un fenómeno natural y, por lo tanto, solamente puede desplegarse bajo condiciones históricas y sociales muy específicas que veremos a continuación de un modo muy general.

La situación del trabajador moderno y las aporías de la vida contemporánea

El mundo moderno es caracterizado por Marx como *Warenwelt*, esto es, como un mundo poblado por mercancías. La forma de mercancía que adoptan los productos del trabajo en el contexto de la sociedad capitalista corresponde a un modo de ser característico de la época capitalista, es decir, se trata de una forma específica y dominante de organizar la vida moderna[5]. La mercancía –en cuanto que categoría o forma de ser– es el modo fundamental de acuerdo con el cual lo ente alcanza realidad efectiva, una forma muy peculiar que mantuvo a Marx ocupado desde su primeras investigaciones en torno a la economía-política hasta madurar como capítulo primero en la segunda edición de *Das Kapital* (1872)[6].

Evidentemente, en 1844, Marx tenía aún una visión embrionaria y no lo suficientemente concreta de la forma de mercancía, un objeto muerto, dotado de vida propia. Es en ese contexto que Marx, casi intuitivamente apunta: "El trabajador ha llegado a ser una mercancía y, es una dicha para él si puede venderse." (MEGA I.2: 191). El enunciado apunta algo tremendo, el trabajador se ha transformado en una mercancía, esto quiere decir que ha adoptado una cierta forma de mercancía, un objeto muerto que, aún así,

5 Marx observa en muchos lugares que, si bien en modos anteriores de producir y reproducir la vida, encontramos ya la forma de mercancía, ésta es más bien algo contingente; el mundo moderno capitalista se caracteriza por establecer la forma de mercancía (y con ello la forma de valor) como forma predominante de organizar las relaciones sociales. En la sociedad capitalista, las mercancías aparecen por todas partes y de un modo habitual.

6 Es importante consignar que en el pensamiento hay a lo largo de su obra si bien hay un dominio de investigación que es predominante (las categorías de la economía-política), la forma de comprensión del dominio se modifica esencialmente en cada presentación. Esto quiere decir, que no puede equipararse sin más ni más el concepto de 'mercancía' empleado los *Manuscritos* (1844), con el mismo concepto empleado en la *Contribución* (1859) o en *El Capital*. (1867-1872).

muestra señales de vida y logra sentirse dichoso, afortunado o alegre de poder venderse a sí mismo[7].

La situación del mundo moderno es organizada estructuralmente por la mercancía como forma básica de la sociedad moderna, es la categoría o la forma de ser universal, esto es, el modo de ser de toda la realidad efectiva. Es decir, es la forma de ser fundamental de acuerdo con la cual es comprendido el ser humano mismo y las cosas que no tienen el modo de ser del ente-humano. El ser humano es determinando respecto de su ser como algo que él no es esencialmente, una cosa muerta – o al menos moribunda – que comparece en un mercado y es opacado en su forma natural, arruinándose ontológicamente, derribándose en la forma universal de la mercancía. Hay algo así como el mundo de las mercancías, mundo que es el horizonte de sentido de todo lo ente, lo que hay debe venderse o comprarse. La mercancía es la forma de ser más básica de toda la realidad, forma de constitución significativa de algo en cuanto algo, es la predicación absoluta de todo sujeto gramatical.

En este sentido, un pasaje célebre de los *Manuscritos* pone de manifiesto la situación existencial del ser humano en el mundo moderno, mediante algo que bien podríamos caracterizar como axioma de la estupidez contemporánea y que, no obstante, opera como regulador de la vida cotidiana:

> El trabajador se hace tanto más pobre, en cuanto más riqueza produce, en cuanto más crece su producción en poder y extensión. El trabajador llega a ser una mercancía tanto más barata, en cuanto más mercancías crea. Con la *valorización* del mundo de las cosas, crece la *desvalorización* del mundo humano en proporción directa. El trabajo no produce solamente mercancías; se produce a sí mismo y al trabajador como una mercancía y, en efecto, en la proporción en que produce – en general – mercancías. (MEGA I.2: 235)

La situación es completamente absurda y, sin embargo, muy real. El trabajo es una de las fuentes más importantes de la riqueza, cuestión que había sido apuntada latamente no por Marx, sino por la economía-política clásica, ya mucho antes. No hay vida sin producción y no hay producción sin

---

[7] Es bien sabido que nadie se vende a sí mismo, tal afirmación no lograría captar la naturaleza del modo de producción capitalista. Marx apuntará en su obra madura que el trabajador dispone principalmente de su capacidad de trabajar y, es respecto a esta capacidad, que se comporta como un poseedor de mercancías; en cualquier caso, el trabajador no podría venderse a sí mismo realmente, pues es sabido que la sociedad burguesa encuentra satisfacción íntima de sus deseos solamente a través de contratos regulados jurídicamente.

productores: ¿Cómo es posible que el productor se vea empobrecido a sí mismo mediante su producción? Naturalmente es un absurdo. Empero, se trata de una posibilidad concreta en la medida en que la forma de mercancía se transforma en la categoría que articula significativamente la realidad efectiva; es un asunto muy real en cuanto que un conjunto importante de seres humanos se haya reducido a la miserable condición de propietarios única y exclusivamente de su capacidad de trabajar, desposeídos de medios de producción, no pueden sino vivir para otros en el modo del *ser para otro* completamente, la actividad completa de principio a fin, desde su dimensión intencional, hasta su dimensión procesual como el resultado mismo de la acción son un asunto completamente ajeno al trabajador-productor. En la medida en que el trabajador siente la dicha de venderse a sí mismo –pues de ese modo podrá mantenerse vivo a duras penas– se desmorona ontológicamente, pues su actividad -y, esto quiere decir, su vida-: es orientada de acuerdo a una voluntad que él no conoce; los fines de la acción se establecen casi en el completo anonimato; el proceso mismo – las jornadas laborales – es un tiempo otro; un tiempo que no logra identificarse con la temporalidad propia; el producto de la acción es ya siempre y previamente extraño; las manos del obrero operan ciegamente en el mundo moderno, dando vida a objetos muertos que no cesan de esfumarse ante su mirada; el obrero desconoce su obra que es ya siempre de otro. La totalidad del proceso muestra que la vida humana se ha tornado algo ciertamente irracional, mero medio para la producción de mercancías en una dimensión colosal y abismante. El mundo de las mercancías es un mundo pensado para las mercancías. Por el contrario, el trabajador yerra sin mundo con el peso de lo inhóspito, condenado como un Atlas a meramente cargar con un mundo. Es interesante consignar que el nombre Atlas deriva de τλάω que quiere decir sufrir, aguantar, soportar o resignarse. El mundo de las mercancías es un mundo que se pone por encima del trabajador y éste no puede sino cargar con él, sufrir o soportar ese mundo. La vida se transforma en un soportar, el deseo natural de vivir se reduce a su mínima expresión.

Es importante no perder de vista que trabajar es algo esencial a la vida humana, el ser humano requiere de operar activamente y productivamente en el mundo para satisfacer sus necesidades cualesquiera ellas sean. En un pasaje notable de los *Manuscritos*, Marx sostiene respecto del trabajador que "cuando trabaja, no está él en casa" (MEGA I.2: 238); hay que interpretar profundamente el pasaje: no estar en casa quiere decir encontrarse en una situación terrible; no estar en casa quiere decir estar entregado a un mundo inhóspito; no estar en casa apunta a poner de manifiesto una situación de inseguridad, inhospitalidad, hostilidad, incertidumbre, miedo, angustia; la vida del trabajador – que consiste básicamente en trabajar – se transforma, como hemos dicho, en algo ontológicamente insoportable. Marx consigna

el punto, observando que "…el trabajo es rehuido como una peste." (MEGA I.2: 238); para nuestro pensador, el mundo se expresa como un completo absurdo: trabajar es la capacidad más bella del ser humano, es una capacidad que lo distingue de las otras especies, el trabajo es la forma básica mediante la cual pueden aparecer las maravillas del mundo; sin embargo, el trabajo, condición necesaria para la existencia de la vida humana, se ha transformado en algo completamente hostil para el trabajador que huye de él como si fuese una peste, un mal; se arruina, se destruye, se desmorona mediante el trabajo.

Entonces, como hemos dicho, el trabajador se arruina a sí mismo mediante el trabajo, desmoronamiento ontológico que es caracterizado por Marx en varios pasajes de los *Manuscritos*. Consignemos solamente tres de ellos como ejemplo:

a) "…en cuanto más civilizado es el trabajo, tanto más bárbaro es el trabajador." (MEGA I.2: 237).
b) "…El trabajo produce belleza, pero deformación para el trabajador." (MEGA I.2: 237).
c) "…Lo animal se vuelve humano y lo humano se vuelve animal." (MEGA I.2: 239).

La aporía es tremenda. El producto del trabajo, por cuanto y en cuanto adopta la forma de mercancía, se transforma en algo sublime que destruye, aniquila, deforma, anquilosa y embrutece al trabajador. La propia actividad lo destruye mediante un acto creativo. El mundo moderno se ha configurado de un modo tal que creando cosas, destruye a sus creadores. En este sentido, es claro que el trabajador no puede sentirse en casa mientras trabaja, pues su trabajo es una tortura respecto de sí mismo y no puede sino vislumbrar que trabajar es algo así como una peste, aunque algo que debe realizarse necesariamente si no quiere perecer. La referencia 'c' nos muestra otra dimensión de la aporía del mundo moderno, pues de acuerdo con Marx, trabajar –conscientemente– es una característica distintiva del ser humano con respecto a los otros seres vivos. Sin embargo, en el marco de la sociedad capitalista, el trabajador es en el trabajo un mero animal, en el sentido de bestia que no se conduce a sí mismo sino por la fuerza y la vigilancia; en este sentido; lo humano se vuelve animal. La contrapartida de la situación, es que el trabajador se siente humano solamente en sus funciones animales; esto es, en la satisfacción de deseos inmediatos y simples que, justamente comparte con el resto de las otras especies: orinar, defecar, comer, dormir, fornicar, entre otros deseos inmediatos, son los únicos momentos en los cuales el trabajador se siente realmente libre.

En otro pasaje tremendo, Marx señala que: "El trabajador pone su vida en el objeto; sin embargo, ahora, la vida no le pertenece más a él, sino al objeto" (MEGA I.2: 236). Es impresionante las cosas que logra apuntar Marx (si bien no estamos ante un trabajo acabado sino ante manuscritos en estadio de preparación), pues observa una característica significativa de la vida moderna: el trabajador se pierde a sí mismo mediante el trabajo y es el objeto el que logra absorber la vida del trabajador; su vida es arrebatada mediante un acto que no puede eludir; trabajar lo destruye poco a poco.

En otro pasaje que apunta en una dirección similar, podemos observar más de cerca la ruina ontológica del trabajador:

> En primer lugar, que el trabajo es para el trabajador algo externo, esto es, no pertenece a su esencia, que él, por lo tanto, no se afirma en su trabajo, sino que se niega, no se siente bien sino infeliz, no desarrolla ninguna energía espiritual y física libremente, sino que tortura su naturaleza y arruina su espíritu. (MEGA I.2: 238).

El punto es muy claro, trabajar implica para el trabajador una ruina ontológica, un declive de la belleza y capacidades propias, la destrucción de sus peculiaridades humanas. En cualquier caso, el mundo moderno se presenta como un mundo insoportable que debe soportarse de alguna manera. Analicemos más de cerca el fenómeno de la alienación.

La enajenación como concepto privativo

El trabajo es de acuerdo con Marx la actividad característica que debe desplegar el ser humano en su vida. De acuerdo con el 'modelo de objetivación' de la agencia presentado por Michael Quante, se vuelve muchísimo más visible en qué sentido trabajar puede ser una actividad enajenada, impropia y distante respecto del agente. En este sentido, hay cuatro preguntas que permiten orientar una comprensión del concepto de 'trabajo enajenado': 1) ¿Cuál es la relación del ser humano con su propia voluntad?; 2) ¿Cuál es la relación del ser humano con respecto a su propia actividad?; 3) ¿Cuál es la relación del ser humano con respecto a los productos de su propia actividad?, y finalmente; 4) ¿Cuál es la relación que establecen los seres humanos entre sí? Frente a estas cuatro preguntas, Michael Quante piensa que la enajenación es justamente un concepto de privación respecto a cuatro dimensiones: 1) privación respecto del producto (la dimensión del resultado); 2) privación respecto de la actividad misma (la dimensión procesual); 3) privación de la voluntad libre en la fijación de los

fines de la acción (la dimensión intencional), y; 4) privación de la relación entre seres humanos[8].

Es importante tener a la vista el modelo general que corresponde a la naturaleza del trabajo (actividad libre y consciente orientada de acuerdo con un fin), pues el 'trabajo enajenado' es justamente la destrucción de esa dimensión natural sobre la base de condiciones históricas y sociales muy específicas. En este sentido, hemos dicho que el sistema de categorías que corresponde a la sociedad capitalista se encuentra en conflicto con el sistema de categorías que corresponde de acuerdo con la naturaleza del trabajo como característica esencial del ser humano.

El primer punto analizado por Marx es el producto de la actividad, señalando que: "El objeto que produce el trabajo, su producto, se contrapone al trabajo como una esencia extraña/ajena, como un poder independiente del productor" (MEGA I.2: 236). El agente se encuentra privado/enajenado del producto de su acción, sin embargo, no se trata de una 'pura sensación' de distancia, pues el objeto es distante de un modo realmente efectivo: el trabajador es propietario exclusivamente de su propia capacidad de trabajar que ofrece a un capitalista, y éste es el que utiliza fácticamente dicha capacidad; consecuencia, en el proceso de producción mismo, el trabajador es empleado como cualquier otro instrumento, lo que él ha creado no le pertenece, los productos son inmediatamente y ya siempre propiedad de otro.

El producto de su acción no contribuye a la constitución de su identidad personal, por el contrario, la atrofia; el objeto se lleva su vida. Marx observa el punto nuevamente en otro pasaje:

> La alienación del trabajador en su producto tiene el significado, no solamente que su trabajo llega a ser un objeto, una existencia exterior, sino que existe fuera de él, de un modo independiente, extraño y llega a estar contrapuesto a él como un poder independiente; que la vida que él ha concedido al objeto, se le contrapone como algo hostil y ajeno. (MEGA I.2: 236).

En cualquier caso, es visible que el producto no solamente es algo distante, sino que incluso hostil. Esto es así, pues, como hemos visto anteriormente, la producción de un objeto útil insume el gasto de determinadas energías humanas que, sin embargo, en el marco del modo de producción capitalista,

---

[8] La presentación sistemática de Michael Quante en su *Kommentar* es de gran utilidad, el modelo de objetivación de la agencia como modelo general de comprensión de la actividad humana de acuerdo con una estructura triple en conjunto con la comprensión de las cuatro dimensiones de la enajenación son mérito exclusivo de Michael Quante.

no se encuentran determinadas tanto por la dimensión útil del objeto como por su dimensión específicamente social: vender el objeto. En la medida en que el objetivo no es satisfacer una necesidad de un modo inmediato, sino que mediato por la circulación de mercancías, el trabajador es empleado instrumentalmente, agotado por jornadas laborales que se extienden y se vuelven cada vez más intensas, producir mercancías lo destruye, lo deforma y lo embrutece, como apuntó Marx más arriba.

Sin embargo, la privación respecto del producto del trabajo es solamente el resultado de una actividad desplegada que es también, ella misma enajenada. Esto quiere decir que es posible verificar una segunda forma de privación respecto de la agencia, esto es, respecto de la dimensión procesual. Marx apunta lo que sigue:

> Sin embargo, la enajenación no se muestra solamente en el resultado, sino en el acto de producción, dentro de la propia actividad productiva… El producto es solamente el resumen, pues, de la actividad, de la producción. (MEGA I.2: 238).

La actividad humana esencial –esto es, el trabajo– se despliega de acuerdo con una temporalidad propia que no se encuentra identificada con el agente (en el caso de la sociedad capitalista), pues el trabajo se encuentra organizado de acuerdo con el tiempo señalado por la 'jornada laboral', que establece una temporalidad mediante la cual el trabajador no actúa para sí mismo, sino que emplea sus energías para otro. El capital es el verdadero dueño del tiempo y de la actividad extendida en el horizonte de la jornada laboral. Esto quiere decir que el tiempo de la jornada laboral es un tiempo en que el trabajador se pierde a sí mismo de un modo realmente efectivo, pues nada de lo que ocurra durante esas horas le pertenece; se trata de una temporalidad hostil y de tortura que reduce y destruye la temporalidad de la amistad, del amor, de la cultura. Más tarde, en *Das Kapital*, Marx observa que las jornadas laborales tienden a crecer al punto de que impiden la realización de cuestiones humanas absolutamente simples; en la sociedad capitalista no se puede ser un buen padre, un buen amigo, un buen esposo: no hay tiempo para la vida; el tiempo es siempre y en cada caso tiempo para la valorización del valor, crecimiento del mundo cósico de las mercancías y la disminución de los asuntos humanos.

Es evidente que, si el trabajador es ajeno a su propia actividad como al producto de su acción, ha perdido también la capacidad de obrar intencionalmente y de fijar los fines de su acción/vida. La finalidad del mundo contemporáneo es la finalidad abstracta de la valorización y la acción humana no tiene fines, es ejecución ciega y mecánica de movimientos corporales. Marx sostiene que la característica distintiva de la

actividad humana es la actividad desplegada de un modo libre y consciente (MEGA I.2: 240), es decir, agencia desplegada intencionalmente sobre el mundo. Empero, la actividad ya no puede fijarse fines propios: la única finalidad del trabajador es sentir la dicha de venderse como una mercancía; la finalidad de la acción es establecida de un modo ajeno por el capital, la actividad misma y el producto son ajenos y hostiles. En consecuencia, el modo de producción capitalista es algo completamente hostil a la vida misma, la amilana y la destruye completamente desde todas las dimensiones de la agencia. ¿Cómo actuar en un mundo así? El mundo moderno ofrece la angustia de la agencia, lo terrible de la actividad y la acción misma como un espanto. La mirada del pensar nos muestra un fenómeno insoportable y la ruina ontológica del trabajador.

El sí mismo del trabajador es su propia vida activa, sin embargo, en la medida en que se encuentra privado de las tres dimensiones relevantes de la agencia (intención, proceso y resultado), se encuentra alienado completamente respecto de su sí mismo. El sí mismo del trabajador es su humanidad completa que nunca logra ser algo puramente individual; el ser humano es un ser social, un ser que debe ya siempre habitar una comunidad y establecer vínculos sociales. La identidad del individuo requiere siempre de una otredad (cultura, hábitos, costumbres, lenguaje, ritos, etc.) mediante la cual se constituye como ipseidad: el yo siempre se encuentra habitando un nosotros; ya Aristóteles había observado que la vida fuera de la comunidad no es algo propio de seres humanos, sino de bestias y dioses. Sin embargo, en la medida en que el individuo se encuentra alienado de sí mismo, se aliena también de su naturaleza social y, en consecuencia, de sus relaciones sociales: "…es la enajenación del hombre del hombre. Si el hombre se contrapone a sí mismo, entonces se contrapone para él el otro hombre." (MEGA I.2: 242). La facticidad operante del mundo de las mercancías implica siempre una obstrucción en la relación entre individuos humanos, esto quiere decir que en cualquier lazo social se encuentra ya siempre operando la figura de la mercancía como mediación. El resultado de todo el proceso de enajenación que implica el modo de producción capitalista, conduce también a una instrumentalización de todo otro, esto quiere decir que el otro es considerando siempre como mero medio para la satisfacción de mis propias necesidades y, a su vez, yo soy un mero medio para la satisfacción de un tal otro.

En este sentido, el concepto de trabajo enajenado es una categoría o forma de ser que expresa una relación de privación con respecto a dimensiones esenciales de la actividad humana. En la medida en que se trata de un concepto privativo, se requiere una norma fundamental de acuerdo con la cual se dice la privación; hay un modo natural y ontológicamente primario de desarrollar el trabajo como forma fundamental de despliegue de la vida

humana, el trabajo enajenado quiere decir principalmente una forma no-natural, puramente artificial, contrario a la naturaleza humana, mediante el cual se ejecuta el trabajo en las condiciones sociales e históricamente específicas de la sociedad capitalista. Este punto ya descubierto tempranamente por Marx es relevante, pues quiere decir que el modo de producción capitalista no es comprensible por sí mismo, sino mediante la diferencia, mediante algo otro. La sociedad capitalista pone de manifiesto un conflicto ontológico entre categorías naturales y categorías específicamente sociales (que tienen validez y extensión solamente dentro de los marcos del régimen capitalista de producción); las categorías específicamente sociales logran aplastar la dimensión natural y, con ello, causan un desmoronamiento ontológico: la pérdida de ser de las categorías originarias, constituyendo, finalmente, un desarraigo ontológico del trabajador contemporáneo.

Meditaciones finales

El presente trabajo nos ha permitido reflexionar y meditar más profundamente sobre un concepto importantísimo al interior del pensamiento de Marx y que procura dar cuenta de esa dimensión mundana del pensamiento mostrando desgarradoramente la situación de la vida moderna llena de conflictos y aporías. Hay muchas obras que han procurado indagar acerca de la naturaleza de la enajenación y su alcance; entre las más importantes destacan: *Entfremdung* (2005) de Rahel Jaeggi o *Verdinglichung* (2005) de Axel Honneth, hay muchas otras, aunque para nosotros, el *Kommentar* de Michael Quante posee una amplia ventaja sobre todos los otros tratamientos, pues logra captar una cierta arquitectónica de los *Manuscritos* y presentar los conceptos de un modo claro y sistemático. Ya hemos expresado nuestra deuda con Quante en lo que respecta al tratamiento del 'modelo de objetivación de la agencia' y las 'cuatro dimensiones de la enajenación'; sus apuntes son muy orientadores y constituyen una lectura obligatoria para los investigadores volcados al pensamiento del joven Marx.

Hay que pensar el pensamiento de Marx, pues en muchos respectos se encuentra muy vivo. La indicación reflexiva de Marx es una indicación acerca del mundo en que nos ha tocado vivir, un mundo caracterizado en su ser desde la perspectiva de la privación de cualquier lazo originario y fundamental con la vida; vida que se transforma en instrumento, en mercancía y, finalmente, en ausencia de algo. El ser humano moderno se encuentra desarraigo, desprovisto, desarticulado de sí mismo, olvidado y avasallado en su ser. La angustia y aquella sensación de mundo inhóspito e insoportable es la forma en que el mundo es habitado; en cualquier caso, es

algo tremendo y que lleva en sí el anuncio del fin de una vida civilizada, la completa ruina ontológica de la vida –y no solamente de la nuestra–.

El mundo moderno muestra una cierta pérdida de sentido, entre otras cosas, debido a la naturaleza del modo de producción dominante. De un modo más claro, pensamos que el modo de producción capitalista (forma social dominante del mundo moderno), es un modo inadecuado con respecto a la vida misma; es, en cualquier caso, una inadecuación estructural signada ya en la forma simple de la mercancía. Se trata, finalmente, de un modo de producción que amilana los deseos de vivir y que anquilosa las capacidades humanas, un mundo en el cual la agencia se ha transformado en asunto terrible. El mundo no tiene el modo de ser del estar en casa, por el contrario, se ha vuelto un lugar inhóspito.

Bibliografía

Quante, Michael. 2018. *Ökonomisch-philosophische Manuskripte. Kommentar.* Frankfurt am Main: Surhkamp Verlag.

Marx, Karl. 1987. *Das Kapital. Erster Band. Hamburg 1872 (Marx Engels Gesamtausgabe II.6).* Berlin: Dietz Verlag.

—. 1982. *Werke, Artikel, Entwürfe. März 1843 bis August 1844 (Marx Engels Gesamtausgabe I.2).* Berlin: Dietz Verlag.

Epílogo

Victoria Garcés López[1]
Sofía Sepúlveda Villanueva[2]

Cuando nos pidieron escribir el epílogo de esta obra nos sentimos muy honradas, pero también muy desafiadas. Y es que como trabajadoras de la educación, nuestra vinculación con la obra *Karl Marx y el campo pedagógico. Ensayos a partir del estudio colectivo de sus textos tempranos (1839-1848)* fue cambiando a medida que pasó el tiempo, ya que comenzamos siendo integrantes de las diferentes sesiones del Círculo de Estudios de las obras tempranas de Karl Marx en el año 2020, para luego ser parte del equipo del Centro de Estudios de Marxismos y Educación (CEMED) durante el 2021 y su tránsito hacia lo que, actualmente entre los años 2022 y 2023, se configuró como el Grupo de Estudios de Educación Popular y Pedagogías Emancipatorias (GEPEM). Para nosotras, ha sido toda una experiencia caminar por acá y agradecemos un montón la confianza para poner a disposición de su lectura nuestras humildes palabras que se declaran en un constante aprendizaje.

Quisiéramos partir señalando que construir este libro no fue un desafío menor para el equipo, puesto que se le pidió a la compañerada de participantes del Círculo de Estudios que pudieran realizar reflexiones de las diferentes lecturas que abordamos mirándolas desde el Campo Pedagógico, una cuestión un poco ajena pensando que, en general, se ha abordado a Marx desde una clave política más que educativa (como si esas dimensiones se pudieran separar).

Uno de los desafíos que implicó fue su momento temporal, ya que el Círculo de Estudios se realizó en plena pandemia de la Covid 19 y posterior a la Revuelta Popular de octubre de 2019 en nuestro territorio. Con ello, entramos a los años 2020 y 2021 donde las y los "compañerxs" del Círculo de Estudios, muchxs de ellxs trabajadoras/es de la educación, nos hicieron

---

[1] Estudiante de Magíster en Didáctica de la Universidad de Chile. Profesora de Matemáticas y Licenciada en Educación de la Universidad de La Serena. Educadora Popular de la Escuela Pública Comunitaria de Barrio Franklin. Militante del Movimiento por la Unidad Docente MUD Chile. Grupo de Estudios "Educación Popular y Pedagogías Emancipatorias" (GEPEM). victoria.garces@umce.cl

[2] Licenciada en Educación y Profesora de Educación Básica con Mención en Ciencias Sociales de la Universidad Metropolitana Ciencias de la Educación (UMCE). Educadora Popular de la Escuela Pública Comunitaria de Barrio Franklin. Grupo de Estudios "Educación Popular y Pedagogías Emancipatorias" (GEPEM). sofia.sepulveda2018@umce.cl

llegar sus textos para construir este libro. Quisiéramos aquí, agradecer profundamente el esfuerzo de la compañerada que, además de estar sorteando los desafíos de una educación virtual pandémica, se dio el espacio temporal para poder nutrirnos con sus reflexiones.

De esta forma, fueron recibidos once textos que se compilan en este libro para aportar a la discusión en el campo pedagógico, en un país que se encuentra con un sistema educativo en permanente crisis. Los textos fueron enviados, revisados, comentados, editados y vueltos a enviar para colectivizar miradas, arreglar cositas de redacción necesarias para el entendimiento de todas y todos.

Es así como Fabián Cabaluz abre los fuegos con el trabajo "Karl Marx y sus escritos sobre educación", en el que realiza un paneo general sobre el abordaje de esta mirada pedagógica en las obras de Marx, relevando algunas dimensiones importantes para el campo educativo y pedagógico, vinculadas a la relación entre educación y trabajo, concepto de omnilateralidad, el trabajo de las y los docentes como trabajo productivo, entre otros que nos ayuda a entrar en materia.

Luego, Christian Matamoros, con su texto "Filosofía y emancipación en el Marx de 1845", propone aportes para una comprensión marxista de la Pedagogía. Navega por las obras "La Sagrada Familia" y "Tesis sobre Feuerbach" para, desde sus ideas, sostener críticas al sistema educativo actual en Chile, con la intención de construir propuestas político pedagógicas emancipatorias, señalando la importancia de rescatar estas ideas para hacer frente a la escuela fragmentaria del día de hoy.

A continuación, Paulina Barramuño, tomando elementos de la Tesis Doctoral de Marx y realizando un cruce con los feminismos, nos presenta el texto "El concepto de omnilateralidad desde un posicionamiento pedagógico feminista: su capacidad e importancia para generar una educación desde los afectos". Tomando la concepción de omnilateralidad, la naturaleza de los átomos y la negación de los afectos dentro del sistema escolar formal, realiza una reflexión en torno a este concepto, utilizándolo como puente para pensar los afectos en el campo pedagógico y materialmente en las escuelas.

Harold Gara-Hapanchique, desde Colombia, nos profundiza y nos delinea algunas aproximaciones al pensamiento pedagógico de Karl Marx, relevando la propuesta de educación tecnológica y politécnica, junto con lo teórico y lo práctico, señalando que el trabajo intelectual y material deben verse de manera conjunta y no separada, destacando así también la concepción de omnilateralidad. Con ello, también rescata la mirada sobre el

carácter estatal y laico de la educación, considerando al Estado como quien tiene que contribuir con fondos, disposiciones generales y la observancia de las leyes, dejando lo demás a las representaciones locales de los diferentes territorios.

Por su parte, Juan Carlos Rico Acosta, nos presenta la reflexión en torno a la III Tesis sobre Feuerbach con "El educador debe ser educado", posicionándose desde la experiencia pandémica en las escuelas y cómo este contexto permitió la creación y generación de alternativas pedagógicas, como la experiencia en las escuelas integrales de Michoacán en México, realizando un cruce con la concepción de escuela rescatada por Harold anteriormente sobre Marx.

Con lo anterior, se va abriendo paso a pensar la rebelión como un principio educativo de la mano del compañero argentino Diego Ferrari, posicionándose desde las diferentes revueltas que estuvieron y que están sucediendo en estos tiempos en Nuestra América. Ilustra cómo se fueron educando Marx y Engels con las revueltas propias de sus tiempos y qué reflexiones fueron desarrollando, como una suerte de provocación para que las y los lectores puedan realizar el mismo ejercicio desde los escenarios actuales.

Por su parte, Miguel Meza Bravo nos abre la discusión curricular dentro de la escuela, situándose desde su territorio en el sur de Chile con su texto "Opresión, racismo y enajenación en Chiloé. Una lectura desde el campo educativo", donde expresa la lógica capitalista y de enajenación que permea a dicho dispositivo (currículum) ocupado en el sistema escolar.

Avanzando en el camino, Elenara Ribeiro Da Silva y Juan Miranda realizan un diálogo internacionalista entre Chile y Brasil en torno a los aportes de las reflexiones sobre el trabajo como un principio educativo. Revisan la experiencia de la ex Unión Soviética analizando las concepciones de trabajo alienado y no alienado junto con la producción de conocimiento y cómo eso se puede ver reflejado en una experiencia particular, como lo es la Escuela Latinoamericana de Agroecología de la Vía Campesina ubicada en el Estado de Paraná, Brasil.

Tomás Torres, en el capítulo 9, nos presenta una reflexión en torno a la revisión de los textos "Sobre la cuestión judía" y el "Manuscrito sobre List" donde, con el primer texto, expone el viaje que realiza el filósofo desde su alejamiento de la corriente hegeliana y cómo se aproxima, a través del segundo, a un análisis de la economía política. Con ello, el autor presenta el trayecto del filósofo Karl Marx en torno a su pensamiento y cómo va construyendo sus análisis críticos en torno a la economía política burguesa.

En el Capítulo 10, ya acercándonos al desenlace de este libro, nos encontramos con "El joven Marx y el principio de totalidad en las ciencias sociales" de la mano del compañero Marco Álvarez, quien analiza la concepción de totalidad de Karl Marx y las contribuciones que hacen Löwy, Vitale y Zavaleta en torno a este principios, en tanto marxistas heterodoxos latinoamericanos. De esta forma, se explicita la crítica en torno a la construcción que se suele realizar desde las Ciencias Sociales, trabajando las disciplinas de manera aislada y fragmentadas en relación a la realidad. Así se explicita la necesidad de la relación dialéctica en la construcción de conocimiento, tomando el principio de totalidad del filósofo de Tréveris.

Ya en un trabajo final, Carlos Lincopi nos trae su texto "Marx y la situación del hombre moderno: un análisis del trabajo enajenado", donde nos muestra el absurdo de la contradicción entre el trabajo que nos configura y nos caracteriza como seres humanos, y el trabajo capitalista que nos enajena de lo producido por nosotrxs mismos e incluso del mismo proceso de producción. Como él mismo señala, quiso mostrar este absurdo de la manera desgarradora que se explicita en las sociedades capitalistas, junto con realizarlo de manera tan clara y sencilla que a ningún trabajador asalariado puede dejar indiferente.

De esta manera, realizamos la lectura de este libro intentando dejar una reseña de cada texto para que las personas que se acerquen a él puedan aproximarse de manera directa a sus propios intereses, sin querer con ello que se deje de hacer una lectura completa del texto que acá se presenta, ya que no es sino en su completitud y en su totalidad que se puede expresar el sentido colectivo y latinoamericanista que lo caracteriza en su aporte al campo pedagógico.

Finalmente, quisiéramos manifestarnos desde nuestro lugar como sujetas mujeres dentro de este recorrido, ya que nos parece de alta relevancia tensionar los espacios de reflexión, pensamiento y producción marxistas desde una perspectiva de género y, si se quiere, feminista, en tanto han sido espacios mayoritariamente habitados históricamente por varones.

Resulta que siendo parte de los círculos de estudios organizados por el CEMED nos pudimos dar cuenta de que, si bien se hizo una selección de la compañerada con criterios de paridad, a medida que avanzaba el círculo de estudios la mayor parte de personas que fue quedando fueron varones, mientras las mujeres mayormente fueron desertando. Con ello, también apreciamos la dificultad por tomar la palabra para generar reflexiones de parte de las compañeras que conformaron esta instancia, viéndonos nosotras mismas con el temor asociado a poner la palabra en este tipo de espacios, sintiendo en carne propia la opresión cultural que traemos como

mujeres dentro de esta sociedad y que, por supuesto, permea los diferentes espacios sociales. Por lo demás, también constatamos que eran los varones, sobre todo, quienes lograban llegar con las lecturas previas terminadas a cada sesión, no así las compañeras mujeres.

Lo anterior lo mencionamos en torno al encuentro, reflexión y procesos de producción de pensamientos, pero también, si miramos este mismo texto, nos podemos dar cuenta que la presencia de compañeras sólo se da en dos artículos, donde en uno de ellos se comparte autoría con un compañero. Y sólo uno de estos artículos presenta una articulación de la reflexión de la obra de Karl Marx y los feminismos como tema central.

No es nuestra intención hacer un comentario que pueda traer animadversión a la presente obra, sino todo lo contrario: es mostrar cómo transitamos las mujeres, y en particular dos mujeres educadoras, dentro de este espacio de reflexión y producción marxista con toda la carga cultural que eso significa, para seguir mostrando el desafío que queda de poder convocar a las compañeras a acercarse a los estudios teóricos en torno a la obra de Karl Marx considerando la realidad en que viven, y cómo la propuesta de trabajo puede mejorar para poder ser más inclusiva en este sentido.

Nos parece relevante considerar esto sobre todo porque la mayor parte de la población docente de nuestro país son mujeres, por lo que nos parece importante que ellas, nuestras compañeras, puedan participar de estos procesos de estudio que ayuden a "nivelar la cancha" dentro de la producción de conocimiento y se pueda comprender el proceso mismo como un proceso emancipatorio. Creemos que estudiar a Marx y los marxismos nos debe ayudar a sentipensar esos procesos y, por ello, debemos estar en la permanente búsqueda de las mejores condiciones para que experiencias como estas puedan aprovecharlas todas las personas, sobre todo las mujeres de nuestra clase trabajadora, para que puedan construir con sus manos su propia emancipación.

Con todo, finalmente, quisiéramos poner en valor la publicación de este libro en un año donde se cumplen 50 años desde el Golpe Cívico Militar hacia el proyecto socialista de la Unidad Popular en Chile, donde no sólo se vio truncado el desarrollo de un gobierno, sino que también el desarrollo de una forma de pensamiento, de cultura y de construcción de vida diferentes a las impuestas por el capitalismo depredador, objeto de estudio central del autor que nos convoca a crear esta producción: Karl Marx. De allí la importancia de estudiar los aportes que nos puede dar Karl Marx y llevarlos al campo pedagógico.

Pachakuti
Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana

La Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana Pachakuti, es una iniciativa de Ariadna Ediciones que busca socializar el conocimiento crítico generado en los procesos de investigación del campo pedagógico nacional y Latinoamericano. Las obras se publican preferentemente en formato digital. Todas las obras son sometidas a mecanismos de referato externo (pares ciegos, informes de editores, informes de calificación de grado y posgrado, etc.) que validan su pertinencia y calidad en términos técnicos y académicos. Su difusión es en acceso abierto en plataformas de indexación de internet. A este propósito, los/las autores/as incluidos están al tanto de la cesión de sus derechos, los que de todos modos se resguardan mediante licencia Creative Commons By que favorece la libre difusión del conocimiento y la creación.

Pachakuti se organiza a partir de dos núcleos temáticos:

1. Pensamiento pedagógico latinoamericano. Contribuciones de pedagogos/as, tradiciones y corrientes pedagógicas críticas producidas desde Latinoamérica, que entregan aportes epistemológicos, teórico-conceptuales y metodológicos pertinentes al campo educativo y pedagógico nacional y regional. Particular interés generan las contribuciones en torno a la relación entre educación y procesos de democratización social, política y económica; las complejas articulaciones entre educación, política e ideología: los debates en torno al reconocimiento de la alteridad, la interculturalidad y la descolonización del campo educativo y pedagógico; los planteamientos en torno producción de saber pedagógico crítico y la producción de conocimientos a partir de procesos de investigación-acción participativa; la construcción de proyectos pedagógicos preocupados por incidir en procesos emancipatorios fomentando el desarrollo de la conciencia ético crítica de los sujetos; el pensamiento crítico y su preocupación por la construcción de una universidad liberadora; entre otros.

2. Experiencias y prácticas pedagógicas transformadoras. Contribuciones de experiencias educativas y pedagógicas impulsadas por organizaciones docentes, sindicales, sociales y comunitarias de Latinoamérica, que poseen un carácter crítico y transformador. Experiencias y prácticas pedagógicas que resignifiquen la relación entre educación y trabajo superando los discursos de la meritocracia y el emprendedurismo; que formulen alternativas con respecto a la crisis ecológica a partir de una nueva vinculación entre educación y agroecología; que avancen en visibilizar la

historia de los sujetos, comunidades, pueblos y naciones subalternizadas (población vulnerada, migrante y grupos indígenas y afrodescendientes) y de complejizar los debates sobre la temporalidad histórica; que desarrollen la crítica a la educación sustentada en los principios del patriarcado y el machismo avanzando en propuestas de educación no sexista y educación sexual integral; que a partir de lógicas anticipatorias o prefigurativas, avancen en la construcción de experiencias de aprendizaje democráticas, de educación constituyente y de una ciudadanía robusta, propositiva y deliberante; que vinculen los procesos educativos con los desafíos de la comunicación popular y el uso contrahegemónico de las tecnologías y comunicaciones; y que desde la especificidad del territorio local, regional y nacional, contribuyan con robustecer pedagogías críticas y liberadoras. Finalmente, es relevante señalar que la colección está conformada por obras inéditas que son productos de:

1. Proyectos de investigación: presentan resultados (concluyentes o avances) de ejercicios de investigación empírica, teórica, metodológica, histórica y/o epistémica que permiten generar nuevos conocimientos asociados a las perspectivas críticas del campo pedagógico.

2. Análisis y ejercicio ensayístico: presentan resultados del estudio de un tema o núcleo problemático, profundizando, ampliando, sintetizando y/o planteando nuevas perspectivas, a partir de la formulación de una tesis central y el desarrollo de razonamientos y argumentaciones para sustentarla.

3. Sistematización de prácticas y proyectos de intervención: presentan resultados de la sistematización de prácticas educativas transformadoras, así como de la práctica de implementación de un proyecto educativo de cuño emancipatorio, articulando elementos empíricos, epistemológicos, teóricos y metodológicos.

No se considerarán: informes administrativos, documentación de experiencias, ensayos de opinión, artículos periodísticos o protocolos de proyectos.

La Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana promueve la co-edición de las obras con Centros de Investigación, Universidades, Grupos de Estudio u otras Instituciones de Chile y Latinoamérica.

Coordinador de la Colección de Pedagogía Crítica Latinoamericana, Dr. Fabian Cabaluz Ducasse, email: fabiancabaluz@gmail.com – fabian.cabaluz@upla.cl

Karl Marx y el campo pedagógico

El libro que tiene en sus manos, es resultado de un proceso de construcción colectiva, abiertamente posicionado dentro del amplio campo marxista. Su contenido remite a un conjunto de once ensayos creados a partir de la enriquecedora experiencia de lo que fue el Círculo de Estudios "Escritos tempranos de Karl Marx (1839-1848). Lectura colectiva desde el campo educativo y pedagógico", desarrollado en Santiago de Chile durante el año 2020, el cual fue organizado por el Centro de Estudios de Marxismos y Educación (CEMED), que es el nombre que precedió a nuestro actual Grupo de Estudios en "Educación Popular y Pedagogías Emancipatorias" (GEPEM). Nos interesa recalcar nuestra invitación a educadoras/es de Nuestra América a leer a Marx con los pies en el barrio, la población, las villas, las favelas, los sindicatos, las organizaciones, los partidos políticos y los movimientos, de la mano de nuestro trabajo comunitario, territorial, político, pedagógico, militante y sindical.









